

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

ЛИНГВОДИДАКТИКА

сборник учебно-методических материалов
для направления подготовки

45.03.02 – Лингвистика

Благовещенск, 2017

*Печатается по решению
редакционно-издательского совета
филологического факультета
Амурского государственного
Университета*

Составитель: Лейфа И.И.

Лингводидактика: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 45.03.02

Лингвистика. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017.

© Амурский государственный университет, 2017

© Кафедра иностранных языков, 2017

© Лейфа И.И., составление

ВВЕДЕНИЕ

Данный курс носит мировоззренческий характер, призван сформировать у студентов коммуникативную, дидактическую компетенции и расширить их общекультурный кругозор, а также обобщить уже имеющиеся знания студентов по организации учебного процесса.

Изучение дисциплины «Лингводидактика» для направления подготовки 45.03.02 Лингвистика позволяет обобщить уже имеющиеся знания студентов по курсам «Психология», «Информационные технологии в лингвистике» и способствует успешному овладению материалом при изучении дисциплины «Инновационные технологии в профессиональной деятельности».

Данная дисциплина обучает применению современных приемов, организационных форм и технологий воспитания, обучения и оценки качества результатов обучения; пониманию значения междисциплинарных связей изучаемых дисциплин для будущей профессиональной деятельности.

Применяемые в преподавании данного курса формы работы и аутентичные материалы позволяют повышать познавательную активность студентов, расширять их коммуникативные возможности, развивать речевые навыки и способности.

В настоящее время от обучающегося требуется умение пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск необходимого материала, быть творческой личностью. Появляется новая цель образовательного процесса – воспитание личности, ориентированной на будущее, способной решать типичные проблемы и задачи исходя из приобретенного учебного опыта и адекватной оценки конкретной ситуации. Решение этих задач требует повышения роли самостоятельной работы обучающихся над учебным материалом, усиления ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста обучающихся, воспитание их творческой активности и инициативы.

1 МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ЛЕКЦИОННЫМ ЗАНЯТИЯМ

Задачей преподавателя при проведении лекционных занятий является грамотное и доступное разъяснение учебного материала, побуждение обучающихся к самостоятельной работе, определения места изучаемой дисциплины в дальнейшей профессиональной работе будущего выпускника. Если уровень знаний и умений, демонстрируемых обучающимся при выполнении контрольных и самостоятельных работ, не соответствует установленным требованиям, обучающийся вновь возвращается к учебному материалу, но под более пристальным наблюдением преподавателя.

Задача студента на лекции – одновременно слушать преподавателя, анализировать и конспектировать информацию. Лекцию преподавателя можно конспектировать, при этом важно не только внимательно слушать лектора, но и выделять наиболее важную информацию и сокращенно записывать ее. При этом одно и то же содержание фиксируется в сознании четыре раза: во-первых, при самом слушании; во-вторых, когда выделяется главная мысль; в-третьих, когда подыскивается обобщающая фраза, и, наконец, при записи. Материал запоминается более полно, точно и прочно.

Значимость конспектирования на лекционных занятиях несомненна. Составление эффективного конспекта лекций может сократить время, необходимое для полного восстановления нужной информации. Для экономии времени, перед каждой лекцией необходимо внимательно прочитать материал предыдущей лекции, внести исправления, выделить важные аспекты изучаемого материала.

Конспект помогает не только лучше усваивать материал на лекции, он оказывается незаменим при подготовке экзамену/зачету.

Тема 1: Система образования России. Образование как социальный феномен. Образование как педагогический процесс

1. Государственная политика в области образования

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. Законодательство Российской Федерации в области образования включает Конституцию Российской Федерации, Федеральный закон, принимаемые в соответствии с ним другие законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, а также законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации в области образования.

В Законе Российской Федерации "Об образовании" под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Достижение определенного образовательного ценза удостоверяется соответствующим документом.

Статья 43 Конституции Российской Федерации закрепляет право каждого гражданина на образование. Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Фундаментальными основами государственной политики в области образования в Российской Федерации являются:

- Российская Федерация провозглашает область образования приоритетной.
- Образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права.
- Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах

федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных государственных требований и устанавливаемых законодательно образовательных стандартов и требований, если образование данного уровня гражданами получают впервые, в порядке, предусмотренном законами Российской Федерации.

- Общее образование является обязательным.
- Гражданам Российской Федерации гарантируется возможность получения образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным организациям (объединениям), возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения, наличия судимости.
 - Ограничения прав граждан на профессиональное образование по признакам пола, возраста, состояния здоровья, наличия судимости могут быть установлены только законом.
- Граждане Российской Федерации имеют право на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования.
 - Вопросы изучения государственных языков республик в составе Российской Федерации регулируются законодательством этих республик.
- Государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.
- Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.
 - В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.
- Проведение в Российской Федерации единой государственной политики в области образования обеспечивает Правительство Российской Федерации.

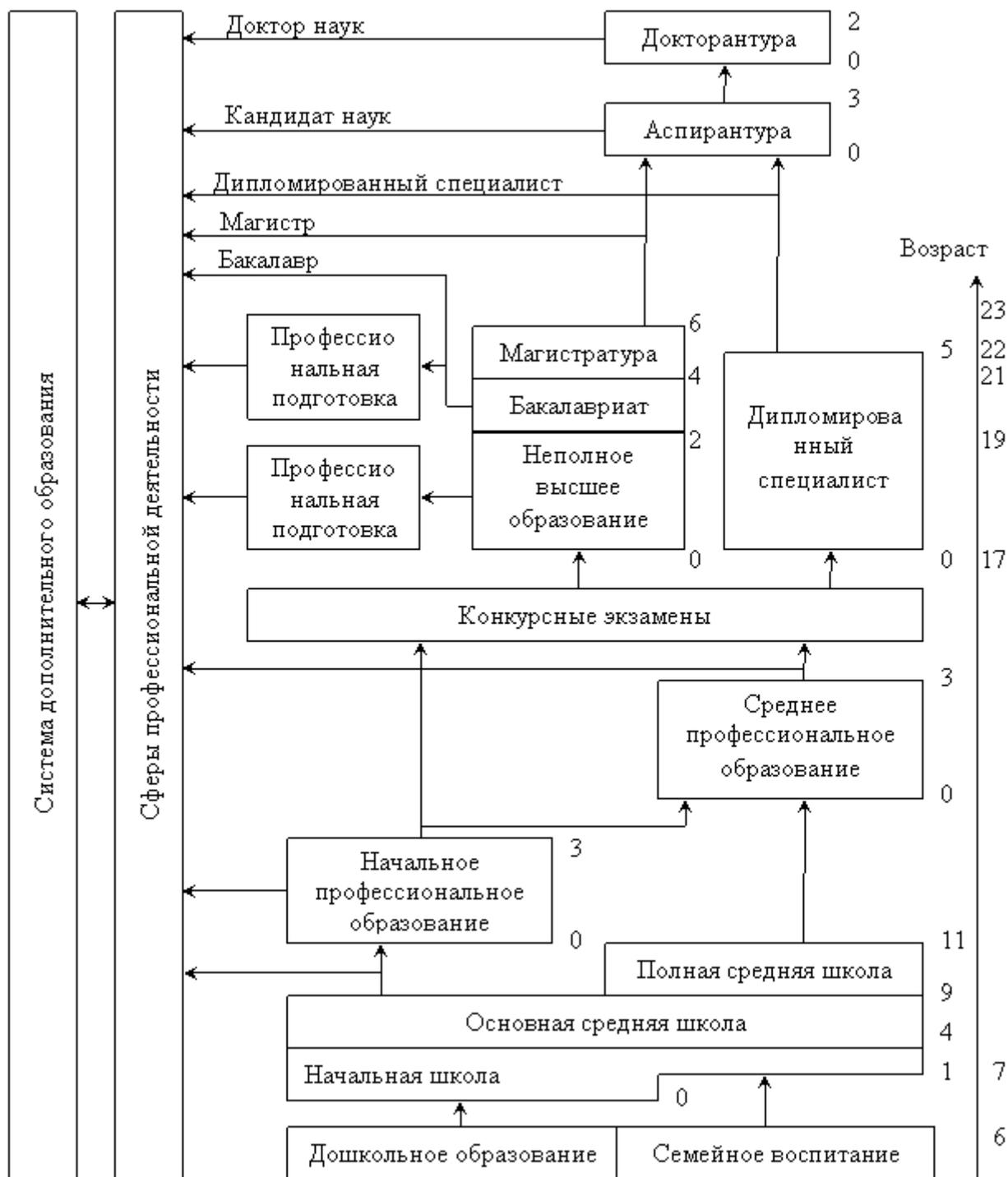
2. Структура образования в России

По своим организационно-правовым формам образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными), учреждениями общественных и религиозных организаций (объединений).

По своему назначению дошкольные учреждения в России подразделяются на общеразвивающие, компенсирующие (для детей, нуждающихся в коррекции психического или физического развития), пресмотра, ухода и оздоровления, комбинированные.

В системе общего среднего образования России действуют:

- средние общеобразовательные школы;
- школы с углубленным изучением отдельных предметов;
- гимназии;
- лицеи;
- образовательные учреждения интернатного типа;
- специальные школы для детей с отклонениями в физическом или психическом развитии;
- учреждения дополнительного образования.



3. Изменения в системе высшего образования России

За последние годы в области высшего образования РФ произошли следующие изменения:

1. Переход на двухуровневую структуру образовательных программ. В настоящее время в высших учебных заведениях обучается примерно 7,5 млн студентов, в том числе бакалавров 7%, специалистов – 92%, магистров – 0,7%. Значительная часть выпускников-бакалавров продолжают обучение по специальности или находят работу. С 2006-2007 учебного года произошло значительное расширение подготовки по направлениям бакалавриата и магистратуры. Это связано, в первую очередь, с тем, что Министерство образования РФ расширило академическую свободу вузов при реализации магистерских программ. В свою очередь, это явилось необходимым толчком для их открытия и, как

следствие, активизации подготовки по направлениям бакалавриата. С 2011 учебного года началось масштабная реализация бакалавриата во всех ВУЗах РФ.

2. Разработан проект национальной структуры квалификаций. Национальная структура квалификаций в РФ соответствует Европейской рамке квалификаций для непрерывного образования, рекомендованной Европарламентом, по следующим основным параметрам: уровневому делению квалификаций; содержательному делению на знания, умения и профессионально-личностные компетенции. В разработке проекта национальной структуры квалификаций осуществлялось взаимодействие разработчиков с работодателями и их представителями-экспертами.

3. Организовано Национальное агентство профессиональных квалификаций (НАПК), под руководством которого отраслевые союзы работодателей разрабатывают профессиональные стандарты и централизованно представляют их в Министерство образования и науки РФ для проектирования соответствующих государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения.

4. Для установления соответствия российской системы гарантии качества международным стандартам за последние годы проведены следующие мероприятия:

- внесены изменения и дополнения в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в части исключения понятия «аттестация» как самостоятельной процедуры и отнесения процедуры внешней экспертизы высших учебных заведений к одному из этапов государственной аккредитации для проведения в соответствии с мировым опытом процедур гарантии качества. В новом (проект) федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» ряд положений направлен на законодательное обеспечение открытости системы образования, в том числе путем закрепления реальных механизмов участия заинтересованных представителей общества, работодателей и обучающихся в управлении и оценке эффективности образовательной деятельности, информационной открытости и обязательной публичной отчетности образовательных организаций вне зависимости от организационно-правовых форм;

- созданы и поддерживаются web-сайт российской системы аккредитации, список аккредитованных образовательных учреждений высшего профессионального образования. Многие web-сайты высших учебных заведений представлены как на русском, так и английском языках;

- с 2005 г. осуществляется сбор и анализ информации о международной деятельности вузов: наличии филиалов и представительств за рубежом, мобильности студентов, преподавателей и образовательных программ, реализации совместных программ и проектов с зарубежными вузами и др.;

- с 2005 г. проводится обучение и сертификация экспертов, в июне 2006г. была создана гильдия экспертов;

- с 2006 г. для оценки качества подготовки студентов проводится интернет-тестирование, которое является необходимой частью в период самообследования вуза перед государственной аккредитацией и относится к процедуре внешней экспертизы вуза.

5. Оценка качества подготовки специалистов в высшей школе построена на основе привлечения внешних экспертов. Представители Министерства образования и науки РФ принимали участие в экспертизе отдельных программ зарубежных университетов Германии, Эстонии и др. Планируется, что к работе экспертных комиссий по оценке деятельности российских вузов, а также в процессе эквивалентности отдельных образовательных программ высшего профессионального образования, будут привлекаться зарубежные специалисты и аккредитационные агентства.

4. Образование как явление социальное

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-

историческими условиями. Человек становится личностью в процессе социализации, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Некоторые ученые понимают социализацию как пожизненный процесс, связывая ее и с переменной места жительства и коллектива, и семейным положением, и с приходом старости. Такая социализация есть не что иное, как социальная адаптация. Однако социализация этим не исчерпывается. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком. Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен со множеством сторон и аспектов, исследованием которых, как уже отмечалось, занимается ряд наук.

Понятие "образование" (аналогично немецкому "Bildung") происходит от слова "образ". Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). В таком понимании образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть прежде всего социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

Образование как социальное явление - это прежде всего объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений. Образование как социальное явление - это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых, в конечном счете, определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

Человек с момента рождения принадлежит к той или иной социальной группе, оказывается в определенных отношениях с собственностью, а следовательно, и с законами производства и распределения материальных благ, пользуется соответствующими юридическими правилами в конкретной системе семейных и трудовых связей. Содержание и характер всей совокупности взаимоотношений в обществе решающим образом определяют общую направленность развития личности. Как бы ни были оригинальны в методах воспитания и обучения родители и педагоги, их цели, желания и стремления в конечном счете диктуются обществом, теми или иными социальными группами, общими условиями жизни, интересами и идеалами.

В зарубежных странах наряду с общественным (public) или государственным образованием существуют и частное (private), негосударственное. Последнее получает развитие и в России: негосударственные детские сады, школы (гимназии, лицеи), колледжи, вузы (институты, академии, университеты). Наблюдаются попытки противопоставить его государственному образованию. Однако организационные формы образования, создаваемые государством, общественными организациями, частными лицами (включая самообразование), являются по своему содержанию общественными, так как связаны с формированием определенных норм и ценностей и отражают определенный уровень общественного

производства, науки и культуры, социально-бытовой и политической сфер.

Образование как социальное явление - это и система, для которой характерно наличие инвариантных качеств, присущих как ей в целом, так и каждому компоненту. К числу таких качеств относятся: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность (Б. С. Гершунский).

Следует подчеркнуть, что система образования противоречива и диалектична. Во-первых, она должна гибко и динамично адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе и в то же время быть по возможности стабильной по своей педагогической сути ("не подверженной конъюнктуре и шараханиям из одной крайности в другую"). Во-вторых, она должна быть преемницей традиционно складывающихся и сменяющих друг друга образовательных концепций и одновременно быть прогностичной, должна готовить молодых людей к жизни.

При всей вариативности компонентов образовательной системы (образовательных учреждений разного типа) суперсистема, или макросистема, образования (непрерывное образование) характеризуется целостностью. Целостность, присущая системе образования, особенно в аспекте парадигмы непрерывного образования, подтверждается и тем, что возможные сбои в функционировании любого компонента системы в большей или меньшей мере сказываются на работе других, преемственно связанных компонентов и системы в целом (Б. С. Гершунский).

Система образования намного сложнее любых других, более жестко детерминированных - технических, кибернетических, экономических и т.п. Система образования - это не замкнутая, жестко централизованная и упорядоченная система. Она - открытая система, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы.

Гуманистическая, лично-ориентированная направленность современного образования усиливает такие его характеристики, как гибкость и динамичность. Образование как социальная система превращается в дифференцированную и открытую для изменений сферу образовательных услуг. Не система образования со своими учреждениями навязывается человеку, ограничивая его свободу выбора, а человек сознательно выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими образовательными потребностями и способностями.

5. Законы об обязательном образовании

Обязательное образование — форма организации системы народного образования, при которой получение образования (начального, а в настоящее время в большинстве государств — среднего) закреплена в законах государств в качестве одной из гражданских обязанностей. Со второй половины XX века обеспечение обязательного образования как одно из требований к современным цивилизованным государствам по обеспечению ими прав человека закреплено в международном праве, в частности, в документах ООН.

В 1970-х годах было введено обязательное среднее образование.

Конституция Российской Федерации и «Закон об образовании Российской Федерации» гарантирует своим гражданам бесплатное получение основного среднего образования до 18-летнего возраста в пределах государственных образовательных стандартов

Новый Федеральный Закон об образовании 273-ФЗ действует с 1 сентября 2013 года. Во всех развитых странах система образования регулируется отдельными законодательными актами, направленными на поддержание и развитие этой важнейшей части социально-экономической жизни общества.

В постсоветской России существовало несколько законов, касающихся образования, которые со временем перестали соответствовать актуальным реалиям. Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании» и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ «О

высшем и послевузовском профессиональном образовании» были разработаны без учёта стремительного развития в этом сегменте рыночной составляющей и передовых технологий. Кроме того, эти законодательные документы зачастую вступали в противоречия с последующими правовыми актами.

Закон об образовании в РФ 2018, по единодушному мнению экспертов международного уровня, максимально эффективно регламентирует все знаковые направления системы образования.

Отдельно стоит отметить идеальную гармонизацию нового закона с положениями Конституции РФ. Такое преимущество позволило сформировать мощный механизм гуманности и социальной справедливости в области получения знаний, который по праву считается неотъемлемой частью любого цивилизованного общества.

Основные принципы Закона об образовании РФ

1. равноправие всех граждан в получении среднего, средне-специального и высшего образования;
2. безусловная приоритетность образовательной системы как основополагающей платформы развития общества;
3. акцент на воспитании не только грамотного, но и культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, природным богатствам и общественным ценностям;
4. перевод процесса обучения в цивилизованный правовой формат во всех деталях и направлениях;
5. автономный светский характер всех учебных заведений, работающих на государственной и муниципальной платформе;
6. возможность получения образования в любом возрасте представителей любых профессий

6. Образование как объективная общественная ценность.

Признание образования в качестве общечеловеческой ценности сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционально закрепленным в большинстве стран правом человека на образование. Его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования, которые отличаются по принципам организации. В них находит отражение мировоззренческая обусловленность исходных концептуальных позиций.

Однако далеко не всегда эти исходные позиции формулируются с учетом аксиологических характеристик. Так, в педагогической литературе нередко утверждается, что образование основывается на фундаментальных потребностях человека. Человек якобы нуждается в образовании, так как его природа должна быть преобразована посредством образования. В традиционной педагогике широкое распространение получили представления о том, что в образовательном процессе реализуются прежде всего социальные установки. Общество нуждается в том, чтобы человек был воспитан. Более того, воспитан определенным образом в зависимости от принадлежности к тому или иному социальному слою.

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. ***Первый тип*** характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т.е. овладением минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй основан на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем.

Для преодоления недостатков первого и второго типов образования стали создаваться образовательные проекты, решающие задачи подготовки компетентного человека. Он должен понимать сложную динамику процессов социального и природного развития, воздействовать

на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни. Вместе с тем человек должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, выбирать критическую позицию и предвосхищать свои достижения, брать на себя ответственность за все происходящее с ним.

Исходя из выше сказанного, можно выделить следующие *культурно-гуманистические функции образования*:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций.

Культурно-гуманистические функции образования подтверждают идею о том, что оно выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Одним из наиболее значимых выводов, вытекающих из осмысления культурно-гуманистических функций образования, является его общая направленность на гармоничное развитие личности, которое есть назначение, призвание и задача каждого человека. В субъективном плане эта задача выступает как внутренняя необходимость развития сущностных (физических и духовных) сил человека. Данная мысль напрямую связана с прогнозированием целей образования, которое не может быть сведено к перечислению достоинств человека. Истинный прогностический идеал личности - это не произвольная умозрительная конструкция в порядке добрых пожеланий. Сила идеала состоит в том, что в нем отражаются конкретные потребности социального развития, требующие сегодня развития гармоничной личности, ее интеллектуально-нравственной свободы, стремления к творческому саморазвитию.

Постановка цели образования в такой формулировке не исключает, а, напротив, предполагает конкретизацию педагогических целей в зависимости от уровня образования. Каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования. Для гуманистически ориентированного образования характерно диалектическое единство общественного и личного. Вот почему в его целях должны быть представлены, с одной стороны, требования, предъявляемые к личности обществом, а с другой - условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии.

Гуманистическая цель образования требует пересмотра его средств - содержания и технологий. Что касается содержания современного образования, то оно должно включать в себя не только новейшую научно-техническую информацию. В равной мере в содержание образования входят гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также система нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Таким образом, отбор содержания образования обусловлен необходимостью развития *базовой культуры* личности, включающей *культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономико-правовую, духовную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения*. Без системы знаний и умений, составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современного цивилизационного процесса. Реализация такого подхода, который может быть назван

культурологическим, является, с одной стороны, условием сохранения и развития культуры, а с другой - создает благоприятные возможности для творческого овладения той или иной областью знаний.

Известно, что всякий конкретный вид творчества - это проявление актуализирующейся (творящей самое себя) личности не только в науке, искусстве, общественной жизни, но и в становлении личностной позиции, определяющей присущую именно этому человеку линию нравственного поведения. Трансляция безличных, чисто объективных знаний или способов деятельности приводит к тому, что учащийся не может проявлять себя в соответствующих областях культуры и не развивается как творческая личность. Если же он, осваивая культуру, делает открытие в самом себе, при этом переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область культуры становится "его миром", пространством возможной самореализации, а овладение ею получает такую мотивацию, которую традиционное содержание образования обеспечить не может.

Реализация культурно-гуманистических функций образования ставит также проблему разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть безличности ость образования, его отчуждение от реальной жизни догматизмом и консерватизмом. Для разработки таких технологий частичного обновления методов и приемов обучения и воспитания недостаточно. Сущностная специфика гуманистической технологии образования заключается не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих им умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности и интеллектуально-нравственной свободы личности, в совместном личностном росте педагога и учащихся.

Гуманистическая технология образования позволяет преодолеть отчуждение учителей и учащихся, преподавателей и студентов от учебной деятельности и друг от друга. Такая технология предполагает поворот к личности, уважение и доверие к ней, ее достоинству, принятие ее личных целей, запросов, интересов. Она связана и с созданием условий для раскрытия и развития способностей как учащихся, так и педагога с ориентацией на обеспечение полноценности их повседневной жизни. В гуманистической технологии образования преодолевается его безвозрастность, учитываются психофизиологические параметры, особенности социального и культурного контекста, сложность и неоднозначность внутреннего мира. Наконец, гуманистическая технология образования позволяет органично соединить социальное и личностное начала.

Реализация культурно-гуманистических функций образования, таким образом, обуславливает неограниченный в социокультурном пространстве демократически организованный, интенсивный образовательный процесс, в центре которого находится личность обучаемого (принцип антропоцентричности). Основным смыслом этого процесса становится гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности. Однако процесс перехода от традиционного типа образования к гуманистическому происходит неоднозначно. Существует противоречие между фундаментальными гуманистическими идеями и степенью их реализации в связи с отсутствием достаточно подготовленного педагогического корпуса. Выявленная антиномия гуманистической природы образования и доминирования технократического подхода в педагогической теории и практике показывает необходимость построения современной педагогики на идеях гуманизма.

7. Образование как педагогический процесс

Развитие любой области научного знания связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс сущностно единых явлений, а с другой - конструируют предмет данной науки. В понятийном аппарате конкретной науки можно выделить одно, центральное, понятие, которое обозначает всю изучаемую область и отличает ее от предметных областей других наук. Остальные понятия аппарата той или иной науки, в свою очередь, отражают дифференциацию исходного, срежневого, понятия.

Для педагогики роль такого стержневого понятия выполняет педагогический процесс. Оно, с одной стороны, обозначает весь комплекс явлений, которые изучаются педагогией, а с другой - выражает сущность этих явлений. Анализ понятия "педагогический процесс" поэтому выявляет существенные черты явлений образования как педагогического процесса в отличии от других родственных ему явлений.

Поскольку образование как предмет педагогики - это педагогический процесс, то словосочетания "образовательный процесс" и "педагогический процесс" будут синонимичными. *Сущностной характеристикой* педагогического процесса является целостность как внутреннее единство его компонентов, относительная их автономность. Рассмотрение педагогического процесса как целостности возможно с позиций системного подхода, который позволяет увидеть в нем прежде всего систему - педагогическую систему (Ю. К. Бабанский).

Под *педагогической системой* нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Педагогический процесс, таким образом, представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Любой процесс есть последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она есть результат педагогического взаимодействия. Именно поэтому педагогическое взаимодействие составляет сущностную характеристику педагогического процесса. Оно, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников (воспитанника), следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие "педагогическое взаимодействие" поэтому шире, чем педагогическое воздействие, педагогическое влияние и даже педагогическое отношение, которое является следствием самого взаимодействия педагогов и воспитуемых (Ю. К. Бабанский).

Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре как педагогического процесса, так и педагогической системы два важнейших компонента - педагогов и воспитанников, выступающих их наиболее активными элементами. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего воздействия на школьника с целью формирования личности с заданными качествами. Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с деятельностью педагога, педагогической деятельностью - особым видом социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Такой подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе.

Представляется, что он является следствием не критического, а потому и механистического переноса в педагогику основного постулата теории управления: если есть

субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект - это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок, школьник или даже обучающийся под чьим-то руководством взрослый. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления. Но если ученик - это объект, то не педагогического процесса, а лишь педагогических воздействий, т.е. внешней, направленной на него деятельности. Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений в его структуре.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны прежде всего с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Таким образом, выделяются еще два компонента педагогического процесса и системы: содержание образования и средства образования (материально-технические и педагогические - формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы (А.И.Мищенко).

Тема 2: Теория обучения иностранным языкам как наука

1. Объект и предмет лингводидактики и методики обучения иностранным языкам

Современная методическая наука является комплексной наукой и включает лингводидактику и методику обучения иностранному языку. Она исследует закономерности овладения языком. Лингводидактика — это наука, изучающая и формирующая общие закономерности способов усвоения иноязычных знаний, навыков и умений. Центральной категорией лингводидактики является модель языковой личности. (= набор языковых способностей и умений к осуществлению речевых поступков, которые определяют развитие/поведение личности в определённой области) Применительно к изучению иностранного языка речь идёт о формировании вторичной языковой личности. (= это набор способностей человека к осуществлению общения на межкультурном уровне) Данная совокупность способностей/готовности является и целью, и результатом овладения ИЯ. При этом лингводидактика даёт описание модели вторичной языковой личности, её уровней, механизмов и условий функционирования и формирования в учебных условиях, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др. и обосновывает основные закономерности овладения языком в учебных условиях. Для формирования данной способности необходимо овладеть вербально-семантическим кодом изучаемого языка и концептуальной картиной мира свойственной носителям языка. В условиях средней школы формирование вторичной языковой личности ограничено из-за существующих условий обучения — несовершенного владения языком учащихся

Методика обучения ИЯ рассматривает вопросы, связанные с процессом передачи иноязычных навыков, умений и знаний. Объект методики — процесс обучения ИЯ, процесс усвоения содержания образования по ИЯ в конкретных условиях обучения. Предмет методики — научное обоснование целей, содержания обучения иностранному языку, разработка эффективных методов, приёмов и форм обучения. Различают общую и частную методику. Общая методика изучает особенности процесса обучения иностранному языку независимо от иностранного языка. Частная методика изучает процесс обучения конкретному иностранному языку в конкретных условиях. Например, методика обучения английскому языку в русскоязычной аудитории. Основными методами в теории обучения ИЯ — наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, пробное, опытное обучение, эксперимент.

Отношение между лингводидактикой и методикой не есть отношение между теорией и практикой. Лингводидактика формулирует общие закономерности, касающиеся

функционирования механизмов способности человека к иноязычному общению и способов их формирования. Методика берет на вооружение лингводидактические закономерности, «препарирует» их с точки зрения педагогических законов и реализует их в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в учебном процессе. Вспомогательные науки — педагогическая психология, психолингвистика.

2. Лингводидактика как наука

Все самые основные актуальные проблемы современной теории обучения иностранным языкам можно объединить в 3 основные группы:

А Общие проблемы:

Методика как наука, методы научного исследования в этой науке; связь методики с другими науками;

Цели обучения иностранным языкам в различных типах учебных заведений;

Принципы обучения иностранным языкам;

Содержание обучения иностранным языкам;

Классификация упражнений, используемых в обучении иностранным языкам;

Контроль в обучении иностранным языкам;

Система занятий и урок иностр. Яз.

Б Проблемы обучения средствам иноязычного общения

Обучение фонетике;

Обучение грамматике;

Обучение лексике;

Формирование орфографических навыков;

Формирование «техники» чтения.

В Проблемы формирования умений иноязычного общения

Обучение говорению;

Обучение письму;

Обучение аудированию;

Обучение чтению.

Как и любая другая наука, методика обучения иностранным языкам использует различные **научные методы исследования**, а именно:

- изучение публикаций;
- изучение программ (старых и действующих);
- изучение учебников и учебных пособий (старых и действующих);
- наблюдения;
- беседы;
- анкетирование;
- письменные опросы;
- хронометраж;
- тестирование;
- опытное обучение;
- экспериментальное обучение (2 группы, сравнивают).

Все перечисленные методы (в различном объеме и наборе) используются для решения актуальных, современных проблем Лингводидактики.

3. Методика как наука

Методика — это отрасль педагогики (дидактики). Дидактика — особая область педагогики, которая разрабатывает теоретические основы обучения. Впервые ввел (начало 17 в) нем педагог Волфганг Ратке. Дидактика в современном понимании — важная отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения (это теоретическая и одновременно прикладная наука).

Методика является сравнительно молодой наукой и ее научный статус до некоторых

пор трактовался по-разному. Методика начала складываться в конце 19 – нач 20в. До начала 18 в. методика не считалась самостоятельной ветвью в педагогике.

- методика как прикладная лингвистика (характерными для этого направления являются взгляды Л.В. Щербы (академик, языковед, Лев Владимирович, автор фразы «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка») на методику и цели обучения иностранным языкам). Щерба видел общеобразовательную цель преподавания иностранных языков в сравнении с родным языком и предлагал широко использовать прием «сравнение» в педагогическом процессе. Однако при данном подходе к преподаванию иностранных языков иноязычное общение отходит на задний план.

- Далее, в эволюции становления методики как самостоятельной науки заслуживает внимание этап рассмотрения ее как прикладной психологии. (Б.В. Беляев, В.А. Артемов). Согласно точке зрения Беляева, психология является теоретической базой построения системы обучения иностранным языкам. По мнению Артемова, только психология предоставляет в распоряжение методики теоретические положения, которые могут быть использованы для построения системы принципов и методов обучения иностранному языку.

- Эти две полярные точки зрения на статус методики как науки породили третье направление- концепцию методики обучения как конгломерата данных, заимствованных из других наук (К.А. Ганшина, Клавдия Александровна и последователи).

- Наконец, методика как самостоятельная дисциплина, принадлежащая к числу педагогических наук (благодаря трудам С.Ф. Шатилова (Сергей Филиппович), М.В. Ляховицкого (Михаил Васильевич), И.Л. Бим, Е.И. Пассова, Ефим Израилевич). Ляховицкий (1984г). Методика – наука стыковая (опирается на смежные науки и использует свои собственные концепции и теоретические решения) – 1) теоретический курс, уч дисциплина в вузе 2) наука, имеющая экспериментальную базу 3) совокупность форм, методов и приемов учителя, т.е. технология.

4. Отношение между лингводидактикой и методикой

Лингводидактика - это "отраслевая методика". Лингводидактика изучает специфику преподавания языка в отличие от преподавания других учебных дисциплин, а методика рассматривает теорию и практику обучения языку и воспитания учащихся на этой основе. С другой стороны и лингводидактика и методика представляют собой "частные дидактики", то есть, исследуют и предлагают способы обучения языку. Интересно знать мнение учителей-практиков о том, какое значение для них имеет термин "лингводидактика" и "методика".

5. Связь методики и лингводидактики с другими науками

В первую очередь, методика связана с педагогикой и дидактикой, поскольку они имеют общий объект, рассматривая образование и воспитание в процессе обучения школьников при разных условиях. Педагогика изучает самые общие закономерности и формулирует общие принципы деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения. На уровне дидактики, которая выделяет в качестве своего объекта обучение, это единство преподавания и учения как деятельности по передаче содержания образования. Наконец, на уровне методики — это совокупность форм реализации деятельности преподавания и учения на материале конкретного учебного предмета, в нашем случае иностранного языка. Из сказанного вытекает, что самые существенные связи методики составляют связи с педагогикой и дидактикой.

Поэтому в обучении иностранным языкам всегда использовались дидактические принципы, отражающие общие закономерности обучения. В то же время, как уже отмечалось, дидактические закономерности учитываются в преобразованном виде в зависимости от специфики того или иного предмета, причем на разных этапах развития по-разному.

Обратимся к связям методики с лингвистикой. Связи методики с лингвистикой, которые были вскрыты первыми в истории методики, определяются тем, что предметом преподавания является язык — объект лингвистики. Методика не может обойтись без

лингвистических данных, характеризующих язык и речь, для решения вопросов, связанных с определением составных частей содержания обучения: при установлении разделов материала языка и его единиц, принципов и критериев отбора материала и т.п. Эта связь многообразна, причем с разными разделами и отраслями лингвистики — морфологии, синтаксиса, лексикологии. Расширяются связи с такими разделами, как психолингвистика, занимающаяся вопросами и закономерностями речевой деятельности. Выдвижение в качестве основной цели обучения приобщение обучаемых к межкультурному общению, формированию у них коммуникативной компетенции потребовало широкого использования данных социолингвистики. Без учета данных социолингвистики невозможно построить эффективный процесс обучения иностранным языкам.

Проблема соотношения методики обучения иностранным языкам и психологии является частью более широкой проблемы соотношения педагогики в целом и психологии. Тесная связь педагогики и психологии обусловлена тем обстоятельством, что обе науки, каждая по-своему, изучают разные аспекты человеческой деятельности. Заметим, что психическая деятельность человека является неперенным компонентом педагогической деятельности. В то же время эти науки имеют разный объект. Психологи изучают психику ребенка, особенности общения (социальная психология). Педагог исследует педагогический процесс, используя данные психологии, а психолог, изучая психику, — данные педагогики.

Тема 3: Цели обучения иностранному языку

1. Практические, общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели обучения иностранному языку.

Цель обучения – заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. (Щукин 2004:106)

Цель – это идеально представленный результат деятельности. То есть то, что хочет получить учитель в результате своих усилий.

Виды целей обучения:

1) *практическая* цель предполагает овладение языком как средством общения, а также ряда общественных умений (умение работать с книгой, логично и последовательно излагать свои мысли, делать учебные записи, пользоваться современными технологиями обучения), обеспечивающих эффективность овладения языком в заданных параметрах.

2) *общеобразовательная* цель предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения кругозора, знаний и стране изучаемого языка и – посредством языка – об окружающем мире в целом.

3) *воспитательная* цель реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает решения задач, обеспечивающих формирование: уважительного отношения к языку, другой культуре, народу; толерантности и т.д.

4) *развивающая* цель проявляется в деятельности преподавателя, направленной на развитие языковых способностей учащихся, культуры речевого поведения, общеучебных умений, интереса к изучению языка, свойств личности (положительные эмоции, волевые качества, память и др.)

5) *стратегическая* цель заключается в формировании вторичной языковой личности, то есть такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности)

2. Конкретизация практических целей обучения по видам речевой деятельности, по тематике, по языковому материалу.

В зависимости от того, идет ли речь о передаче или приеме информации, различают продуктивные (некоторые авторы используют термин «экспрессивные виды речевой деятельности»), виды речевой деятельности (говорение и письмо) и рецептивные виды речевой деятельности (аудирование и чтение): Кроме того, говорение и аудирование относятся к устной форме речи, а письмо и чтение — к письменной форме речи.

При формулировке практической цели обучения принято учитывать виды речевой деятельности и определять, какой из них или какие из них составляют цель обучения. В этом заключается конкретизация целей обучения по видам речевой деятельности. Конечно, такая конкретизация довольно относительна, поскольку имеются различные уровни владения экспрессивной устной речью или чтением, письмом или аудированием, тем не менее она представляет собой известный шаг в поисках опредмечивания результатов обучения. Еще большей конкретизации достигают при вынесении в цели обучения сложных видов речевой деятельности, таких, как устный и письменный перевод, реферирование и аннотирование, ведение протоколов и записи устных выступлений и др.; профессиональное обучение сложным видам речевой деятельности предусматривается на специальных факультетах.

Практические цели обучения конкретизируются также по тематике. Современные школьные программы предусматривают тематику, ограниченную следующими сферами общения: ученик и его ближайшее окружение, наша страна, страны изучаемого языка. Каждая перечисленная сфера включает огромное количество тем, если под темой понимать предмет рассуждения или обсуждения. Так, в тематику, ограниченную сферой «ученик и его окружение», входят темы: состав семьи, занятия членов семьи, распорядок дня, учебные предметы, любимые товарищи, кружки, занятие спортом, кино, экскурсии, походы, домашние животные, праздники, каникулы, работы в саду или в поле, пионерские сборы, комсомольские собрания, охрана окружающей среды, сбор металлолома и многое другое. Не менее богата и тематика, ограниченная географическими рамками. Многообразие тем не позволяет достаточно четко конкретизировать цели обучения, тем более что реальное общение охватывает обычно несколько тем.

Практические цели конкретизируются, наконец, языковым материалом. Для этого в программах обычно указывается количество лексических единиц, подлежащих усвоению, фонетический и грамматический материал. При этом не всегда учитывается то обстоятельство, что часть лексического и грамматического материала усваивается репродуктивно, а часть рецептивно. Репродуктивное усвоение языкового материала означает, что учащиеся его могут воспроизвести в устной речи или в письме, т. е. в продуктивных (экспрессивных) видах речевой деятельности. Говорят о репродуктивном усвоении материала, а не о продуктивном, потому что в процессе обучения иностранным языкам необходимо пройти этап нетворческого воспроизведения (повторение) грамматических структур, лексических единиц, речевых стереотипов, прежде чем перейти к свободному (продуктивному) владению языковым материалом.

Рецептивное усвоение материала предполагает его узнавание в тексте, что, например вполне достаточно и важно для чтения. Важно, так как количество языкового материала в текстах для чтения всегда превышает количество языкового материала, необходимого для устного общения. А достаточно, так как для понимания текста при чтении языковой материал нужно уметь узнавать, а не употреблять в речи. Репродуктивный языковой материал называют еще активным, а рецептивный — пассивным языковым материалом.

Конкретизация практических целей языковым материалом может иметь место и по жанрам речи, т. е. по форме композиционной организации текста, отражающей решаемые ими задачи. Как для отбора языкового материала, так и для организации обучения весьма важно уточнить, следует ли иметь в виду разговорную речь, газету, научные тексты или художественные произведения.

3. Трактовка понятия целей обучения в классической методике обучения ИЯ.

В современной методике принято выделять три цели обучения: *практическую, общеобразовательную и воспитательную.*

Названные цели тесно между собой связаны и взаимодействуют.

Практическая цель обучения означает прежде всего практическое овладение языком как средством общения. Однако это достаточно широкое понимание цели дифференцируется в

зависимости от конкретных условий обучения языку. Так возникает проблема уровня практического владения языком и необходимость выделять промежуточные и конечные цели обучения по каждому виду речевой деятельности и аспекту языка в рамках определенного этапа и профиля обучения.

На начальном этапе в условиях обучения ставится более узкая, промежуточная цель по сравнению с конечной целью обучения языку (свободное владение): овладеть основами языка и подготовиться к занятиям в вузе. Четкое представление о промежуточной и конечной целях обучения определяет выбор упражнений и приемов работы на уроке, отбор учебного материала.

Цели обучения могут также быть избирательными (например, овладение навыками и умениями устной речи или чтения научно-технической литературы) и комплексными (умение воспринимать речь на слух, говорить, читать, писать по-английски).

С помощью практической цели обучения характеризуют ряд умений, необходимых для успешного овладения языком. Это умения пользоваться литературой, работать со словарем, владеть приемами, обеспечивающими запоминание слов и правил и их извлечение из памяти. Таким образом, в процессе достижения практических целей преподаватель должен уделять внимание и формированию у учащихся умений технологического характера, облегчающих овладение языком.

Цель достигается путём решения множества задач. Задачи обучения – это объективное отражение целей обучения применительно к конкретному этапу и условиям занятий. В рамках одной и той же цели могут решаться разные задачи обучения. Каждая задача ставится с учётом достижения общей поставленной цели. Задачи формулируются в виде перечня знаний, навыков, умений. Например, в рамках практической цели обучения на занятиях со студентами-филологами решаются такие задачи:

1. *Коммуникативная*: понимать речь носителей языка, владеть устной диалогической и монологической речью, читать вслух и про себя неадаптированный текст без словаря, писать сочинение, реферат, конспект, тезисы, делать адекватный перевод на родной язык и на р.я. иностранного текста.

2. *Филологические задачи*: систематизация и углубление знаний по теории русского языка и методике его преподавания.

3. *Профессиональная*: развитие навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

4. *Мировоззренческие*: реализуются при изучении обществоведческих дисциплин, посещении музеев и т.п.

5. *Страноведческие*: углубленное знакомство с российской действительностью.

Общеобразовательная цель обучения заключается в осознании учащимися многообразных способов выражения мысли, присутствующих в разных языках, что делает мыслительный процесс более гибким, развивает речевые способности учащихся, обогащает их речь языковыми средствами для выражения мыслей. Общеобразовательная цель – это также и использование языка для повышения общей культуры учащихся: знание культуры, истории и современной ситуации, географии страны изучаемого языка.

Воспитательная цель обучения проявляется в формировании личности учащегося, развитии чувства взаимопонимания между народами, а также в формировании умения работать, усидчивости, работы со словарём.

Единство практической, общеобразовательной и воспитательной целей позволяет избежать односторонности в обучении, когда практические цели обучения решаются без учета общеобразовательной и воспитательной или общеобразовательная цель решается за счет практической.

В настоящее время цель обучения ИЯ следует понимать, как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном или непосредственном) на межкультурном уровне, т.е. становление у учащегося основных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к адекватному социальному

взаимодействию в ситуациях межкультурного общения.

Изучение иностранного языка в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а именно: — речевая компетенция — развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме); — языковая компетенция — овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках; — социокультурная/межкультурная компетенция — приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения; — компенсаторная компетенция — развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации; — учебно-познавательная компетенция — дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий;

- развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка: — формирование у учащихся потребности изучения иностранных языков и овладения ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном, полиэтничном мире в условиях глобализации на основе осознания важности изучения иностранного языка и родного языка как средства общения и познания в современном мире; — формирование общекультурной и этнической идентичности как составляющих гражданской идентичности личности; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры; лучшее осознание своей собственной культуры; — развитие *стремления к овладению основами мировой культуры* средствами иностранного языка; — осознание необходимости вести здоровый образ жизни путем информирования об общественно признанных формах поддержания здоровья и обсуждения необходимости отказа от вредных привычек.

Важно также отметить, что при формулировании целей, нужно ответить на вопрос «что?», а при формулировании задач «что делать?». Например, цель – ознакомление с некоторыми популярными английскими журналами; задачи – учить читать публицистические тексты, учить просмотровому и поисковому чтению и т.д.

4. Эволюция понятия «Цели обучения ИЯ» на протяжении последних десятилетий.

Анализ научных работ, посвященных проблемам формулирования целей обучения иностранному языку, опубликованных в журнале «ИЯ в школе» за последние 20 лет.

5. Современные подходы к трактовке понятия «Цели обучения ИЯ».

Определение цели определяет весь последующий выбор. С точки зрения Совета Европы по современным ИЯ, основной целью обучения ИЯ является формирование коммуникативной компетенции. Выделяется несколько её составляющих:

1. *лингвистическая компетенция* – это владение знанием о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме
2. *социолингвистическая компетенция* означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в речи
3. *социокультурная компетенция* подразумевает знание учащимися национально-культурный

особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культур, а также способов пользоваться этими знаниями в процессе общения.

4. *Стратегическая* (компенсаторная) *компетенция* – это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде.

5. *Социальная компетенция* проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

В отечественной методике выделяют четыре аспекта:

1. учебный практический аспект;
2. воспитательный аспект;
3. образовательный аспект
4. развивающий аспект

Тема 4: Принципы обучения иностранному языку

1. Понятие «принцип обучения».

Принципы обучения - это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения).

Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих в природе закономерностей. Это обстоятельство послужило основанием для парадоксального, на первый взгляд, утверждения о том, что «принципов в природе нет; в природе существуют лишь закономерности. Познавая законы природы и стремясь к их эффективному использованию, человек выдвигает на их основе принципы...» (Пассов Е.И.).

Сколько существует принципов обучения? Однозначного ответа на этот вопрос нет. В разных работах приводятся сведения почти о 40 принципах обучения. Не существует и общепринятой классификации принципов. Одним из возможных подходов к классификации принципов обучения является содержание базисных для методики наук, на которые преподаватель ориентируется в своей работе. К числу таких наук относятся дидактика, лингвистика, психология. Система принципов обучения в этом случае может быть представлена в виде приводимой ниже таблицы.

Все перечисленные принципы тесно между собой связаны и образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленных целей обучения. В то же время можно выделить принципы (или группы принципов), которые играют ведущую роль в конкретных условиях обучения. В наши дни к ведущим методическим принципам относится принцип коммуникативности, следование которому обеспечивает практическую направленность занятий, ориентирующих на овладение речевой деятельностью в избранной сфере общения.

2. Дидактические, общие и частные принципы обучения иностранному языку.

Зарубежные методисты, такие, как Ларсен-Фриман, выделяют следующие принципы, базирующиеся на ключевых для методики аспектах:

- лингвистические принципы (linguisticprinciples): учета родного языка при овладении иностранным языком (nativelanguageeffect), коммуникативной компетенции (communicativecompetence), учет особенностей овладения изучаемым языком как промежуточной языковой системой (interlanguage);

- когнитивные принципы (cognitiveprinciples): принцип использования внутренней мотивации (intrinsicmotivationprinciple), принцип автоматизации речевых единиц (automaticity), принцип использования личного вклада учащегося (strategicinvestmentprinciple);

- эмоционально-психологические принципы (affective principles): принцип языкового «Я» (language ego), принцип взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка (language - culture connection).

Е.И. Пассов составил иерархию принципов обучения иностранному языку:

- принципы первого ранга (общедидактические), которые лежат в основе обучения любому предмету;

- принципы второго ранга (общеметодические), которые лежат в основе обучения иностранному языку;

- принципы третьего ранга (частнометодические), которые лежат в основе обучения определенному виду речевой деятельности;

- принципы четвертого ранга, применимые для более узкой сферы обучения.

Основное назначение всех принципов обучения иностранному языку - уметь использовать их на практике.

3. Определение понятия «дидактические принципы», их общая характеристика.

В качестве основных дидактических принципов обучения иностранному языку можно выделить следующие: принцип сознательности, активности, систематичности, прочности, наглядности, доступности. Разберем их подробнее:

1. Принцип сознательности. Существует множество трактовок этого принципа, данных такими учеными, как Л.В. Щерба, Г.Е. Ведель, А.Н. Леонтьев и др. Согласно ученым, сознательность проявляется в сознательном сопоставлении иностранного и родного языков для более интенсивного проникновения в их структуру. При этом сознательность заключается в том, чтобы понять, зачем надо учиться. В соответствии с этим принципом предполагается сознательное участие обучаемого в общении и обучении иностранному языку. Сознательность также выражается в положительном отношении к изучаемому материалу, во внутренней мотивированности.

2. Принцип активности. Овладение иностранным языком успешно только в том случае, если обучающийся активно участвует в процессе обучения. Данный принцип подкреплен с точки зрения современной психологии, где активность - главная характеристика познания. Различают эмоциональную, речевую и интеллектуальную активность. Психологи также подчеркивают, что важным условием активности обучающихся является наличие самоконтроля и самооценки в процессе обучения.

3. Принцип наглядности проистекает из процесса восприятия, осмысливания и обобщения материала. Поскольку речь идет об овладении иностранным языком, необходимо отметить, что речь идет, в первую очередь, о языковой наглядности. Очень подробно принципы языковой наглядности в своих трудах описывает Е.И. Пассов.

4. Принцип доступности. Реализуя данный принцип, необходимо учитывать индивидуальные возможности детей. Доступность обучения определяется рядом факторов, главным из которых является учет возрастных особенностей. Процесс обучения априори не может быть легким. Но трудности, с которыми, так или иначе, сталкиваются дети в обучении иностранному языку, должны быть преодолимыми. Доступность достигается путем использования правильно подобранного материала и метода обучения иностранному языку.

5. Принцип прочности. Материал должен быть усвоен таким образом, чтобы обучающийся мог при необходимости извлечь из памяти нужные единицы и уметь их правильно применить. Прочность усвоения обеспечивается путем яркого преподнесения материала, многократных тренировок, самостоятельной работы, систематического контроля.

6. Принцип систематичности. Суть принципа в том, чтобы изложение материала доводилось до уровня системности в сознании учащихся. Процесс обучения успешней и результативней, если состоит из отдельных последовательных шагов и отличается непрерывностью. Нарушенная последовательность в обучении ведет к замедлению усвоения материала. Большое значение для реализации данного принципа имеет практическая деятельность, когда теория соединяется с практикой.

4. Общие методические принципы: принцип дифференцированного подхода в обучении, принцип управления процессом обучения, принцип вычленения конкретных ориентиров, принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранному языку.

В зарубежной и отечественной педагогике были неоднократные попытки обосновать методические принципы обучения (Е.И. Пассов, Г. Палмер, В.Л. Скалкин); каждый автор предлагает свой набор принципов и их определение. Тем не менее, в современной методике обучения иностранному языку отсутствует однозначная классификация методических принципов. Имеются два основных критерия их определения - методическая сущность и специфичность принципа. Разграничивают общие и частные методические принципы обучения; первые не зависят от целей и условий их использования, вторые отражают специфические условия обучения.

Методические принципы характерны именно для обучения иностранному языку. К общеметодическим принципам обучения иностранному языку относятся принципы функциональности, структурного подхода, устной основы обучения, программирования речевой деятельности, ситуативной обусловленности упражнений, коммуникативной направленности обучения, учета родного языка при овладении иностранным языком, доминирующей роли упражнения во всех сферах овладения иностранным языком.

5. Частные методические принципы.

К частным методическим относятся принципы: обучения на речевых образцах, моделях; сочетания языковой тренировки и речевой практики; взаимодействия основных видов речевой деятельности; устного опережения в обучении чтению и письму; аппроксимации учебной деятельности; интенсивности начальной стадии обучения иностранному языку, принцип интенсивности, принцип глобальности.

6. Причины возникновения методической антиномии.

Антиномия (греческое словосочетание: ἀντινομία — противоречие в законе; образовано от греческих слов: ἀντι — против и νόμος — закон).

Антиномия — это рассуждение, образуемое двумя высказываниями, каждое из которых приводит к взаимоисключающим выводам, которые нельзя отнести ни к истинным, ни к ложным.

Термин «антиномия» первоначально имел юридический смысл, обозначая действительное или кажущееся противоречие между двумя юридическими законами или двумя положениями (тезисами) одного и того же закона (в I веке его использовали в указанном значении Квинтилиан, позднее — Гермоген, Плутарх, Августин и другие). Так, в «Кодексе» императора Юстиниана термином «антиномия» обозначалась ситуация, когда юридический закон вступает в противоречие с самим собой. У мыслителей Античности идея противоречия, сочетания и единства противоположностей встречается в форме понятия *апории* (образовано от греческого слова: ἀπορία — затруднение, безвыходное положение), особенно в аристотелевском истолковании. Апория, по Аристотелю, есть равенство (равнозначность) противоположных заключений.

В научном поиске антиномия рассматривается как неустранимое противоречие между двумя суждениями, каждое из которых считается в равной степени обоснованным или логически выводимым в рамках некоторой концептуальной системы (например, научной теории). В этом смысле антиномия отличается от противоречия, возникающего в результате ошибки в рассуждении (доказательстве) или как следствие принятия ложных посылок. Скрытые концептуальные противоречия, ошибки и заблуждения такого рода могут в принципе быть раскрыты и устранены средствами самой теории (вместе с её логикой), тогда как для устранения антиномии требуется более или менее значительное изменение этой теории, либо её логики, либо того и другого вместе. Часто такие изменения ведут к дальнейшему развитию данной области научного знания и её формально-логического аппарата, поэтому выявление и устранение антиномий является важными моментами развития

науки.

Тема 5: Содержание обучения иностранному языку

1. Основные компоненты содержания обучения иностранным языкам.

Содержание обучения иностранным языкам включает лингвистический, психологический, методологический, социолингвистический и социокультурный компоненты.

Лингвистический компонент охватывает:

- 1) строго отобранный фонетический, лексический и грамматический минимумы;
- 2) образцы речевых высказываний разной протяженности, ситуативно-тематически обусловленные, т.е. тематику и текстовый материал для развития устной и письменной речи;
- 3) языковые понятия, не свойственные родному языку обучающихся.

Речевое высказывание в методике обучения иностранному языку принимает вид учебной единицы. Это может быть речевой образец, типовое предложение, диалог-образец, образец монологического высказывания большей протяженности, чем предложение.

Выделяют 4 макросферы общения, являющиеся исходным фактором для определения сфер практического использования языка. В свою очередь, данные сферы соотносятся с определенными типами речи, а именно:

- 1) сфера производственной (материально-практической) деятельности человека – специальная речь;
- 2) сфера бытовых отношений – разговорная (обиходная) речь;
- 3) сфера культурологического общения, в основе которой лежат процессы художественного и научного творчества – художественная и научная речь;
- 4) сфера общественно-политической (социальной) деятельности (бытие отдельного человека в обществе и в истории, равно как и бытие общества) – публицистическая речь в широком толковании, включая речь различных средств массовой коммуникации.

Структурирование содержания учебного материала, подлежащего усвоению, осуществляется на основе следующих методологических ориентиров:

- всесторонний учет взаимосвязей языка – мышления – культуры;
- интеграция языкового, социокультурного, аксиологического компонентов содержания обучения;
- всесторонний учет взаимосвязей языка – мышления – культуры;
- интеграция языкового, социокультурного, аксиологического компонентов содержания обучения;
- аутентичность и ценностная значимость иноязычных материалов;
- обеспечение образовательных запросов учащихся с учетом их профессиональных намерений, внутрипредметных связей при формировании всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Поскольку содержание обучения зависит от целей обучения, то и отбор его проводится с учетом выдвинутых целей. Первым элементом содержания обучения, подлежащим отбору, является тематика. Без знания тематики нельзя отобрать ни словарь, ни текст.

Ведущим компонентом при отборе языкового материала (лексики, грамматики, фонетики) является словарь. Он отбирается в первую очередь, ибо набор лексики определяет фонетические и грамматические минимумы. Например, если у вас хромает грамматика французского языка, то нужно провести набор минимумов языкового материала, а после этого уже осуществляется отбор и адаптация текстов и выявление понятий, отсутствующих в родном языке учащихся.

Психологический компонент содержания обучения включает формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимся пользование изучаемым языком в процессе общения. К таковым относятся произносительные, лексические, грамматические, орфографические навыки, навыки техники чтения и письма. На их основе развиваются умения понимать речь на слух (аудирования), говорения, чтения, письменной речи. Речевые умения обеспечивают при

решении речевых задач развитие творческой деятельности, в которой принимают участие интеллектуальная и эмоциональная сферы.

Методологический компонент содержания обучения связан с овладением учащимися приемами учения, познанием нового для них предмета, развитием навыков и умений самостоятельной работы. Он предусматривает обучение рациональным приемам учения, формирование умений пользоваться учебником, грамматическим справочником, словарем, звуко и видеозаписью, ЭВМ. Учащихся следует учить переносу знаний, навыков, умений, приобретенных при изучении родного языка и других предметов, а также приемам выполнения заданий по письму, чтению, устному сообщению и т.д. Очень важно помочь им правильно организовать свою самостоятельную работу, проводить самоконтроль, самоанализ учебной деятельности. Таким образом, методологический компонент содержания обучения включает такие аспекты академического труда, как:

- планирование собственной учебной деятельности;
- выбор оптимальных средств решения поставленных задач;
- использование учащимися различных технологий работы со справочной и учебной литературой в процессе выполнения учебной задачи;
- осуществление самоконтроля и самокоррекции в процессе учебной деятельности.

Социолингвистический компонент содержания обучения предполагает развитие способностей осуществлять разные виды речемыслительной деятельности и выбирать лингвистические средства, адекватные условиям ситуации общения, целям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению. К области социолингвистического компонента относится, в том числе, умение организовать педагогическое общение и учитывать конкретную педагогическую ситуацию.

Социокультурный компонент содержания обучения заключается в овладении учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умении осуществлять процесс общения в соответствии с этой спецификой. Современная концепция языкового образования делает важный акцент на необходимости не ограничивать изучение языка его вербальным кодом. Речь идет о формировании в сознании обучаемого «картины мира», свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума. Особую актуальность приобретает проблема моделирования образовательного процесса как активного «диалога культур», призванного обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации с одной стороны, и конкретного социума, представителем которого является учащийся, с другой стороны. При этом речь идет не о подавлении культурной самобытности учащегося, а об органическом сочетании общечеловеческих ценностей и ценностей, присущих конкретному социуму.

Таким образом, содержание обучения иностранным языкам охватывает:

- 1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения;
- 2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания (различные типы дискурсов), комбинировать их в ходе речевого акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;
- 3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии с этой спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе;
- 4) умения пользоваться собственным речевым иноязычным опытом для компенсации пробелов в знании языка, преодолевать дефицит своих знаний в области лингвистического кода, наличие лингвистических и общекультурных иноязычных умений, позволяющих находить пути восполнения пробелов в языковой, речевой и социокультурной компетенциях.

2. Знания, навыки и умения как компонент содержания обучения ИЯ.

Чтобы практически владеть иностранным языком, мало знать его лексику, правила произношения, чтения и грамматики, способы и приемы речевой деятельности и др., нужно еще уметь практически произносить и употреблять слова, изменять слова и соединять их в предложении, узнавать лексические единицы и понимать смысл предложений, т. е. нужно уметь осуществлять речевую деятельность на иностранном языке.

А если перечислить все виды речевых действий, то это значит, что нужно уметь говорить, читать, писать на иностранном языке и понимать иностранную речь на слух.

Успешное осуществление любой деятельности, в том числе и речевой, зависит от сформированности соответствующих навыков и умений. Вот почему в содержании обучения иностранному языку включаются не только, а иногда и не столько знания, сколько навыки и умения.

Навыки и умения необходимы для совершения операций и действий, из которых складывается деятельность. Навыки и умения отличаются друг от друга главным образом по степени осознанности совершаемых действий. Но это не значит, что навыки и умения идентичны операциям и действиям. Поэтому неправильно определять навыки или умения как операции или действия. Навыки и умения — это не операции или действия, а способность их осуществлять, а точнее — навык есть способность автоматизированно совершать действия (операции), а умение — способность управлять своими навыками для решения задач, возникающих в ходе деятельности.

Навыки могут быть разными: это и способность рабочего совершать отдельные операции по обработке деталей на станке, и способность спортсмена совершать движения в гимнастических упражнениях и т. д. Все это навыки, которые называют двигательными. Кроме того, говорят и о мыслительных навыках, имея в виду способность совершать операции по анализу и синтезу всего того, что отражает наше сознание. Для обучения языку важны речевые навыки, позволяющие осуществлять речевую деятельность.

3. Классификация знаний

Языковой материал, понятие о способах и приемах речевой деятельности, лексический фон, национальная культура, тематический материал.

4. Определение понятий «навык», «умение», характеристики речевых навыков и речевых умений.

Навык — деятельность, сформированная путём повторения и доведения до автоматизма.

Языковой навык — это правилосообразная операция, в основе которой лежат обобщенные связи. Основное свойство языковых навыков — осознанность. Они образуются при осознанном овладении языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими и грамматическими). Наличие языковых навыков, которые служат средством самоконтроля, является залогом правильности структурирования высказывания на ИЯ.

Языковые навыки создают основу речевых навыков, т. е. операций, которые совершаются без участия сознания, автоматически. Это становится возможным благодаря тому, что человек многократно совершал ту или иную операцию в прошлом. Другими словами, речевой навык — это упрочившийся способ выполнения действия, закрепившаяся операция.

Основными свойствами речевых навыков являются следующие (по А. А. Леонтьеву):

автоматизированность (то есть определенная скорость, целостность, плавность, отсутствие напряженности, экономность, готовность к включению в речь);

устойчивость (прочность);

гибкость (способность к обобщению и переносу);

возможность осознания для самоконтроля.

Речевые навыки имеют место при совершенном владении речью на любом языке (родном или неродном). Языковые и речевые навыки могут функционировать независимо друг от друга. Так, речь ребенка до обучения его грамоте и грамматике родного языка

регулируется только речевыми навыками. Языковые навыки наблюдаются у лиц, изучающих родной язык теоретически и не применяющих его на практике. Они могут очень хорошо знать грамматические правила и бесчисленное количество слов, но оказываются не в состоянии пользоваться языком как средством общения из-за отсутствия речевых автоматизмов (навыков).

Умение — освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Формируется путём упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Речевое умение — это способность человека осуществлять то или иноречевое действие в условиях решения коммуникативных задач на основе комплекса навыков. Речь представляет собой творческую деятельность. При наличии речевых умений говорящий не думает, какими средствами выразить свою мысль.

Тема 6: Средства обучения иностранному языку

1. Содержание понятия «средство обучения».

Средства обучения – это совокупность предметов, которые заключают в себе учебную информацию и предназначены для формирования у учащихся знаний, умений и навыков, управления их познавательной деятельностью, гармоничного развития.

Средства обучения – материальные средства, служащие внедрению целей и содержания обучения в практику. Все средства обучения можно разделить на основные и вспомогательные. К основным средствам обучения иностранному языку относятся в первую очередь компоненты УМК, предназначенные для учащихся, а также аудиовизуальные средства обучения.

2. Классификация средств обучения по функциям.

В методике обучения иностранным языкам средствами обучения называют материальные объекты, включенные в учебный процесс. и способные замещать учителя в его учебных функциях, либо помогать ему выполнять их. Это и учебники, и объекты окружающей среды, действующие модели, макеты, приборы, графические средства, технические средства обучения, устройства для контроля.

Некоторые авторы предлагают различать традиционные нетехнические средства обучения и современные технические средства. Далее каждую группу делят в зависимости от канала поступления информации (слуховой, зрительный и зрительно – слуховой). Такая классификация помогает разобраться в специфике технических средств обучения, но она недостаточно открывает суть традиционных средств обучения.

Существуют различные классификации средств обучения.

Наиболее распространенной является следующая: учебно-наглядные пособия, вербальные средства обучения, специальное оборудование, технические средства обучения (ТСО).

Классификации средств обучения:

По характеру воздействия на учащихся: визуальные: предметы, карты, макеты, диафильмы, ИКТ – презентации, слайды; аудиальные: радио, музыкальный центр; аудиовизуальные: телевидение, кинофильмы, ИКТ - презентации.

По степени трудности: обыкновенные: учебники, печатные пособия, модели, картины; трудные: компьютеры, механические визуальные средства, лингафонные кабинеты.

По происхождению: естественные природные средства (предметы, непосредственно взятые из самой действительности: коллекция камешков, шишек, растений, семечек, желудей); символические (представляют действительность при помощи знаков, символов: картинки, карты, схемы; технические: визуальные, аудиовизуальные средства).

Классификация А.Е.Дмитриева и Ю.А.Дмитриева: природная: естественные объекты либо их изображения (реальные вещи, портреты, картины, произведения искусств); объемная

(геометрические фигуры, чучела); изобразительная (фото, кадры теле-, кино-, диафильмов, диапозитивов); графическая (схемы, таблицы, чертежи, диаграммы); символическая (глобус, географические карты); звуковая (магнитофонная запись); мультимедиа, базирующаяся на компьютерных разработках, использующая интерактивность и средства дистанционного обучения.

3. Средства-субституты, средства обучения, выступающие в качестве объектов учебных действий учащихся, вспомогательные средства обучения.

Среди средств обучения в первую очередь следует выделить средства, которые способны замещать преподавателя в его отдельных функциях, т.е. *средства-субституты*. Частными функциями учителя являются информативная, оценочная, организаторская и контролирующая.

Вспомогательные средства – средства, которые облегчают труд учителя и учащихся:

1. классная доска, мел, указка, красная паста для фиксирования ошибок, ножницы, клей и т.п.
2. магнитофон, проигрыватель, кинопроектор, телевизор и т.п.

4. Классификация средств обучения по адресату.

Деление средств по адресату, то есть, кому они предназначены учителю или учащимся, не всегда можно провести достаточно четко. Только учителю предназначены программа и книга для учителя, а так же методическая литература теоретического и практического плана, позволяющая обновить ему свои знания по методике преподавания иностранного языка, и ознакомиться с передовым опытом.

Только для ученика: учебник, книжки для чтения, школьный словарь.

Остальные средства находятся в распоряжении учителя, но ими пользуются и учащиеся на уроке и во внеурочное время. К ним относятся: звукозаписи, картинки, аппликации, диафильмы, диапозитивы, кинофрагменты и др.

5. Комплексные средства обучения: технические средства обучения, учебники, учебно-методический комплект, учебные пособия.

Технические средства обучения (ТСО): проекторы (диа-, кино-, звуко-, видео-, мультимедиа-), приемники (радио-, теле-, телефон), оргтехника, компьютерная техника

6. Учебник – основное средство обучения. Концептуальные основы учебника иностранного языка.

Принципы построения учебника.

1. *Принцип научности* состоит в том, что учебник должен содержать достоверные научные языковые знания, обеспечивать формирование социокультурной, языковой, речевой компетенций студентов.

2. *Принцип циклического построения учебника* состоит в тематической организации материала, которая позволяет усвоить основные разговорные темы в достаточно сжатые сроки.

3. *Принцип опоры учебника на различные методические подходы* позволяет достигать в обучении по данному учебнику ряд целей одновременно. Первый подход, который традиционно применяется в российских учебниках, начиная с 70-х годов XX века, - *подход коммуникативный*. Первоначально под ним подразумевалось функциональное обучение иностранному языку, приоритетное обучение видам речевой деятельности, опора на ситуации общения, использование разных режимов работы, в особенности, парных и групповых. Сегодня коммуникативный подход основан на формировании шести компонентов коммуникативной компетенции, выявленных в зарубежной методике.

Среди них выделяется: *лингвистическая компетенция* (linguistic competence) – знание словарных единиц и грамматических правил; *социолингвистическая компетенция* (sociolinguistic competence) – способность выбирать и использовать адекватные

языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения; *дискурсивная компетенция* (discourse competence) – способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также выбирать лингвистические средства в зависимости от типа высказывания; *стратегическая компетенция* (strategic competence) – вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась; *социокультурная компетенция* (socio-cultural competence) – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета; *социальная компетенция* (social competence) – умение и желание взаимодействовать с другими людьми, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение. Следующим подходом, который следует учитывать при составлении учебника, является личностно ориентированный подход. Он предполагает учет индивидуальных особенностей студентов, что обеспечивает учет социокультурных особенностей, эмоционального состояния, организацию самостоятельной работы, в ряде случаев ограничение роли преподавателя. Все это отражается на заданиях, представленных в учебнике иностранного языка. Еще одним, традиционным для российской системы обучения, подходом является структурный подход. Его применение всегда предполагало выявление минимума грамматических структур, которые подлежат тренировке для употребления в речи. Структуры (модели, речевые образцы, типовые предложения) отбираются по принципу «от более простого к более сложному». Их усвоение должно обеспечивать студентам нормальный уровень коммуникации на иностранном языке.

4. *Принцип «от простого к сложному»*, показанный в предыдущем пункте, является основополагающим в обучении, практически, на любом уровне и любому предмету. Его реализация обеспечивает доступность обучения. Все рассмотренные принципы составляют теоретическую основу разработки учебника.

Роль учебной программы в разработке учебника по иностранному языку. Поскольку программы бывают разных видов, при разработке учебника важно знать, что конкретно должно быть реализовано в обучении на его основе. Если вуз строит свою учебную деятельность на программах синтетического типа, учебник должен предусматривать линейную последовательность грамматических структур, языковых функций, ситуаций и тем. Если приоритетными являются аналитические программы, в учебнике должны быть предложены коммуникативные действия. В структурных программах каждый микроцикл должен начинаться с грамматических и речевых структур, подлежащих усвоению. Учебник структурного типа часто включает грамматический комментарий, теоретический материал для обучения частям речи. Программы функционально-содержательного типа требуют от учебника обильной тренировки студентов в реальном общении.

7. Важнейшие функции учебника. Учебник как система, его содержание и структура.

Наиболее полно функции учебника представлены в книге Д.Д. Зуева «Школьный учебник», где учебник наделяется следующими функциями: информационной, трансформационной, систематизирующей, интегрирующей, координирующей, развивающей, воспитательной, а также функциями самообразования, закрепления и самоконтроля. Напомним, что функциями учителя являются воспитательная, обучающая, стимулирующая, информативная, оценочная, организаторская и контролирующая функции, причем первая из них выступает в качестве универсальной, вторая и третья — как общие функции, а остальные являются частными функциями.

Сравнение списка функций из книги Д. Д. Зуева с функциями учителя показывает, что информационные и воспитательные функции совпадают, что трансформационная функция составляет содержание информативной функции учителя, поскольку она призвана препарировать знания в доступной форме для учащихся, т. е. представить информацию на уровне их обученности (именно то, что делает учитель, осуществляя такой вид учебной деятельности, как объяснение). Систематизирующая, интегрирующая и координирующая функции являются составляющими организаторской функции учителя. К организаторской

функции учителя относятся также функции самообразования и закрепления. Что касается контролирующей функции учителя, то она замещается самоконтролем, что вполне можно сказать и об оценочной функции, так как замена контроля самоконтролем предусматривает и замену оценки самооценкой.

Что же должен содержать учебник для реализации перечисленных выше функций? Информационная функция в учебниках иностранного языка проявляется в виде правил, объяснений, комментария, речевых образцов, таблиц, словарей и другого справочного материала. Оценочную функцию учебника следует искать во всякого рода эталонах, представленных в нем. Учащийся должен иметь возможность сравнивать с ними результаты своих учебных действий.

Организаторская функция учебника выражается в подборе и презентации учебного материала, в компоновке и структуре всего учебника, в формулировке заданий, составлении учебных текстов, взаимосвязи упражнений и т. п.

Для самоконтроля в учебнике представлены, как уже говорилось, всякого рода эталоны, обеспечивающие оценку своих собственных действий учащимися. Воспитательную функцию выполняют все компоненты учебника, но особую роль в ее реализации играют учебные тексты, которые требуют тщательного отбора и предварительной работы над ними.

Реализация в учебнике функций учителя зависит от его содержания и структуры.

8. Учебно-методический комплекс по иностранному языку для 5-11 классов средней школы, книга для чтения, сборник упражнений, книга для учителя, комплект учебно-наглядных, аудио-видео-пособий.

Учебно-методический комплекс для 2–4 классов и рассчитан на 2 часа в неделю.



Основные особенности УМК данного этапа обучения:

- Используется принцип устного опережения;
- Обучение построено на основе простых реальных речевых ситуаций общения;
- Учитываются возрастные, типологические и психологические особенности младших школьников;
- Учащиеся знакомятся со странами изучаемого языка;
- Формируются способности к ведению диалога культур;
- Наличие большого количества иллюстраций, песен, игр, сказок;
- Наличие разнообразных мультимедийных компонентов в составе УМК.

Учебно-методический комплекс для 5–9 классов и рассчитан на 3 часа в неделю.



Основные особенности УМК данного этапа обучения:

- Наличие аутентичных языковых материалов;
- Использование английского языка как средства изучения других дисциплин;
- Знакомство учеников с рациональными приемами изучения иностранного языка (Study Skills);
- Включение материала о странах изучаемого языка (Culture Corner) и России (Spotlight on Russia);
- Большой набор дополнительных интерактивных учебных пособий входящих в состав УМК, позволяющих создать условия для личностного ориентированного обучения;
- Наличие текстов для дополнительного чтения (Extensive Reading);
- Включение материалов для подготовки к различным формам итоговой аттестации.

Учебно-методический комплекс для 10–11 классов и рассчитан на 3 часа в неделю.



Основные особенности УМК данного этапа обучения:

- Живой, современный и аутентичный английский язык;
- Включение учащихся в полилог культур;
- Материалы для подготовки ко всем разделам ЕГЭ;
- Совершенствование умений чтения художественных текстов;
- Обучение письменной речи в различных формах;
- Последовательное обращение к знаниям, получаемым школьниками на других предметах;
- Материалы о России, ее обычаях, традициях и современном образе жизни, ее достижениях в различных сферах, ее географии и культуре;
- Дополнительные упражнения для работы над грамматикой и лексикой

Учебник является основным компонентом УМК и имеет четкую структуру. Учебники курса включают до 10 тематических модулей.

9. Характеристика основных технических аудиовизуальных средств обучения.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ – технические устройства, приспособления, предназначенные для предъявления звуковой и зрительной

информации (телевизор, кинопроектор, фильмоскоп, видеомэгнитофон, компьютер)

Под аудиовизуальными средствами обучения (АВСО) подразумеваются учебные пособия, предназначенные для создания иноязычной среды и стимулирования речевой деятельности учащихся, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации. Это диапроекции (диафильмы и диапозитивы), эпипроекции (демонстрация на экране рисунков, чертежей и т.п., напечатанных или нарисованных на бумаге и демонстрируемых с помощью эпископов), кодопроекции (учебные кинофильмы, учебные телекинофильмы, звуковые пособия).

10. Приемы работы с аудиовизуальными средствами на уроках иностранного языка.

При изучении иностранного языка в начальной школе принцип наглядности является одним из ведущих. Он во многом компенсирует отсутствие языковой среды, наглядность, представленная при помощи аудиовизуальных средств обучения, способна сделать уроки иностранного языка более разнообразными, доступными и развивающими как по форме, так и по содержанию.

Крупное цветное изображение на экране притягивает внимание учащихся, создаёт эффект таинственности и позволяет разнообразить языковую тренировку даже в тех случаях, когда запоминаемая лексика достаточно однотипна.

Тема 7: Контроль в обучении иностранному языку. Проблема упражнений в обучении иностранному языку. Система упражнений

1. Из истории использования различных способов контроля при обучении иностранному языку.

Контроль – это не только процесс выявления отклонения от определенных стандартов, он предполагает отслеживание самих норм. Это значит, что механизм корректировки образовательных целей и путей их достижения, иными словами, необходим контроль за качеством знаний.

Контроль в обучении иностранным языкам является составной частью учебно-воспитательного процесса. Ведущей задачей контроля является установление соответствия между реальным уровнем сформированности у учащихся языковой, речевой и социокультурной компетенции на иностранном языке и требованиями программы. Учитель в результате осуществления контроля получает информацию о качестве своей работы, об эффективности тех или иных приемов и методов обучения. Для ученика значение контроля заключается в том, что он стимулирует деятельность, повышает мотивацию к учению, показывает движение вперед в обучении.

Актуальность проблемы контроля связана с достижением в последнее время определённых успехов в реализации практической роли обучения иностранному языку в школе, благодаря чему расширилась сфера приложения контроля, возросли его возможности положительного влияния на учебно-педагогический процесс, возникли условия для рационализации самого контроля как составной части этого процесса.

2. Содержание контроля.

Контроль рассматривается «как сложное диалектическое явление, отличающееся многофункциональностью»

- определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения
- измерение достижений, а не подсчет ошибок
- подсистема в рамках системы обучения в целом, реализующая присущие ей функции, имеющая собственный объект, свои методы.

Объекты контроля при обучении ИЯ

- усвоение языкового материала;

- речевые умения и навыки, т.е. степень владения различными видами речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение)

3. Объекты контроля. Границы контроля. Эффективность контроля.

- Усвоение языкового материала;
- речевые умения и навыки, т.е. степень владения различными видами речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение)

4. Функции контроля. Функция обратной связи. Стимулирующая функция контроля.

- собственно контролирующая (проверочная),
- оценочная,
- обучающая,
- управленческая (управляющая) и, в частности, корректирующая,
- диагностическая (диагностирующая),
- предупредительная,
- стимулирующая и мотивирующая,
- обобщающая,
- развивающая, воспитывающая и дисциплинирующая.

5. Контроль знаний, его организация. Трудности в организации контроля умений и навыков.

Контроль на уроках иностранного языка (как, впрочем, и на любых других занятиях) может преследовать разные цели, однако во всех случаях он не является самоцелью и носит обучающий характер, т.к. позволяет:

- совершенствовать процесс обучения,
- заменять малоэффективные приемы и способы обучения более эффективными,
- создавать более благоприятные условия для коррекции и улучшения практического владения языком.

Общеизвестно, что проведение контроля знаний подчиняется определенным общепедагогическим требованиям, к которым относятся:

1. Регулярность проверки и наблюдение за успеваемостью каждого студента на протяжении всего учебного процесса.
2. Всесторонность проверки, предполагающая контроль уровня владения студентом различными видами речевой деятельности (причём под речью понимается не только письменная, но и устная её форма).
3. Дифференцированный подход в проведении контроля, проявляющийся в учете трудностей усвоения или овладения материалом для данной группы или отдельного студента.
4. Объективность контроля, предполагающая наличие установленных и известных студентам критериев оценки, а также строгое их соблюдение преподавателем.

6. Виды контроля. Самоконтроль.

Виды контроля:

- Текущий
- Промежуточный
- Итоговый контроль (за каждый год обучения и итоговый контроль за весь базовый курс)

Самоконтроль:

- свойство личности
- акт умственной деятельности
- компонент учебной деятельности
- умение осуществлять саморегуляцию
- метод саморегуляции поведения, деятельности

7. Упражнение как единица обучения.

Упражнение определяется словарями как действие или действия, ограниченные одним заданием, как единица учебной деятельности.

Упражнение приобретает особое значение в тех учебных дисциплинах, где предусматривается становление навыков и умений. Такой учебной дисциплиной и является иностранный язык.

Обучение иностранным языкам одновременно и едино, и дискретно (прерывисто). Его единство обуславливается едиными целями, содержанием Обучения, методом, который определяет специфику этапов обучения, и соответствующим методом набором средств обучения. Его дискретность является результатом сложности целей и содержания обучения, а также растянутости процесса обучения во времени. Дискретность процесса обучения иностранным языкам предполагает деление всего процесса на отрезки, которые можно было бы принять за единицы процесса обучения, или, короче — единицы обучения. При выделении единиц чего-либо целого принято учитывать следующее положение Л. С. Выготского, одного из основоположников теории деятельности: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства...». Следовательно, единица обучения должна сохранять все необходимые условия реализации обучения иностранным языкам (свойства обучения) и выступать в качестве неразложимого целого. Условиями реализации всякого организованного обучения иностранным языкам (его свойствами) являются цели, содержание, метод и средства обучения. Цели, содержание, метод и средства обучения можно в той или иной степени вычленивть во временных отрезках обучения иностранным языкам: учебный год, семестр (или четверть), тема, урок. Причем год, четверть и другие календарные отрезки не всегда конкретизируются по методу и средствам обучения. В теме, как правило, также не представлены ни метод, ни средства обучения, а термин «урок» используется и для обозначения временного отрезка (урок в школе), и для выделения части процесса обучения, включающего свои цели, предметное содержание, методические приемы и средства обучения. Кроме того, и тема, и урок разложимы: тема включает обычно несколько уроков, а урок предусматривает несколько упражнений. Только упражнение не поддается дальнейшему дроблению, что и дает основание рассматривать упражнение как элементарную единицу обучения, включающую условия реализации обучения (цели, содержание, метод или приемы и средства обучения).

8. Ведущая роль упражнений в формировании навыков и умений.

Большинство методистов выделяют упражнения для усвоения материала и для его использования в речи. Терминология при этом чрезвычайно разнообразна: первые называют языковыми, подготовительными, тренировочными, вторые – речевыми, коммуникативными, творческими. В рамках коммуникативного подхода удачными представляются следующие термины, обозначающие три существующих в практике обучения типа упражнений (Шатилов С.Ф.): подлинно-коммуникативные (естественно-коммуникативные), условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные) и некоммуникативные. Липецкая методическая школа Е.И. Пассова считает, что для каждого вида речевой деятельности как средства общения необходимы две категории упражнений: те, в которых происходит формирование речевых навыков, или условно-речевые упражнения, и те, в которых происходит развитие речевого умения, или речевые упражнения

9. Различные классификации упражнений.

Упражнения: языковые и речевые.

К языковым упражнениям относятся:

а) грамматические («Поставьте глаголы в соответствующем лице», «Вставьте необходимые окончания прилагательных /существительных», «Раскройте скобки и поставьте глагол / сказуемое в нужную временную форму» и т.п.);

б) *лексические* («Выделенные слова замените синонимами», «Вставьте подходящие по смыслу слова», «Сгруппируйте слова по темам» и т.п.),

в) *фонетические* («Сгруппируйте слова по способу произношения», «Прочтите следующий ряд слов» и т.п.).

Речевые упражнения в свою очередь подразделяются на *условно-речевые* упражнения и *подлинно речевые* упражнения.

Тема 8: Проблемный подход при обучении иностранному языку

1. Понятия «сфера», «тема», «проблема», «ситуация».

Под *сферой общения* понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению и использованию языка в данном документе выделяются *образовательная, профессиональная, общественная и личная сферы*.

Речевая деятельность человека осуществляется в различных *сферах общения*, которые могут быть представлены как *общественная, личная, образовательная и профессиональная*.

Понятие «*общественная сфера*» распространяется на повседневное социальное взаимодействие людей (контакты с коммерческими и административными структурами, органами власти; культурные мероприятия, отношения со СМИ и другие). Общественная сфера дополняется личной сферой, включающей семейные отношения человека и его личные занятия в свободное время.

Профессиональная сфера включает все аспекты профессиональной деятельности.

Образовательная сфера связана с ситуациями обучения (преимущественно в рамках образовательных учреждений), нацеленного на приобретение специальных знаний и умений.

«Проблемная ситуация» — осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение потребности в новых знаниях, реализующейся в целенаправленной познавательной активности

2. Взаимодействие понятий, используемых при реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку.

- *Компетенции* представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.

- *Общие компетенции* не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную.

- *Коммуникативные языковые компетенции* позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств.

- Под *контекстом* понимается спектр событий и ситуативных факторов, внутренних и внешних по отношению к человеку, на фоне которых осуществляются коммуникативные действия.

- Под *речевой деятельностью* понимается практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи.

- *Виды коммуникативной деятельности* предполагают реализацию коммуникативной компетенции в процессе смысловой переработки/создания текстов в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности.

- *Коммуникативные процессы* - это последовательность неврологических действий и психологических процессов, обеспечивающих порождение и восприятие в устном и письменном общении.

- *Текст* - это связная последовательность устных и/или письменных высказываний, порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи.

- Под *сферой общения* понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению и использованию языка в данном документе выделяются *образовательная, профессиональная, общественная и личная сферы*.

- *Стратегия* - это выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую ему приходится решать.

- *Задача* определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели. К этому относятся самые разнообразные действия (например, передвинуть шкаф, написать книгу, добиться от партнера включения в контракт определенных условий, сыграть в карты, сделать заказ в ресторане, перевести иноязычный текст, подготовить выпуск газеты).

3. Необходимость внедрения проблемного подхода в современных условиях образования.

В современном обществе большинство сфер деятельности требует от специалиста не только наличие профессиональной компетентности, но и привлечение дополнительных знаний, умений и опыта, необходимых для эффективной деятельности. При этом специалисту уже недостаточно владеть информацией только на родном языке. Существует необходимость в том, чтобы быть в курсе развития своей области в мировой практике. При этом стремительные интеграционные процессы, происходящие в различных сферах деятельности, ставят проблему межкультурного общения. Возникает острая необходимость общения, налаживания контактов, обмена опытом. Поэтому особое значение имеет иностранный язык. Сегодня он является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалистов всех областей. Владение иностранным языком, как в повседневном, так и в профессионально-деловом общении это один из показателей профессионального уровня специалиста, который может осуществлять свою деятельность на международном уровне. Актуализируется и проблема обучения иностранному языку как средству общения, позволяющего человеку беспрепятственно и достойно действовать в любых речевых ситуациях, в том числе незнакомых и проблемных.

4. Проблемный подход в обучении иностранному языку как неотъемлемая часть новой парадигмы языкового образования, как возможность воплощения в жизнь Общевропейских компетенций языкового образования.

Языковая подготовка должна предусматривать овладение иностранным языком на качественно ином уровне, что требует использования новых методов и средств обучения. В основе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, на наш взгляд, должен лежать принцип социально и профессионально — ориентированного обучения иностранным языкам. Это означает, что процесс обучения, во — первых, должен быть максимально приближен к реальным жизненным ситуациям, в том числе в сфере будущей профессиональной деятельности обучаемого, во — вторых, предоставлять возможность совершения коммуникации на иностранном языке. Возникает вопрос о том, как это возможно сделать вне профессиональной среды и языкового окружения. Как следствие популярность приобретают учебные методики, которые стимулируют интеллектуальное развитие, активизируют потенциальные возможности и предлагают ситуации, провоцирующие коммуникацию на иностранном языке. Такими учебными методиками можно считать методы проблемного обучения. «Проблемное обучение» — это совокупность методов обучения, целью которых является активизация познавательного интереса обучающихся и, как следствие, активизация познавательной деятельности. В основе методов проблемного обучения лежит моделирование «проблемной ситуации» с целью запуска активной самостоятельной деятельности обучаемых по разрешению проблемной ситуации под руководством преподавателя.

5. Общевропейские компетенции. Требования к уровню владения иностранным языком.

Общеввропейские компетенции владения ИЯ (ОК) являются результатом работы преподавателей ИЯ Европы и др. стран, начатой в 1971г. Руководство проектом осуществляла проектная группа «Изучение языков для граждан Европы».

Цель ОК – познакомить с системой оценки уровней владения иностранным языком.

Совет Европы стремится поднять на более высокий уровень качество общения между европейцами, говорящими на разных языках и воспитанными в разных культурах, что позволит нам лучше понимать друг друга, свободнее общаться и вступать в непосредственный контакт друг с другом, быть более мобильными и, в конце концов, приведет к более тесному сотрудничеству. Совет Европы приветствует и поощряет те методы преподавания и изучения иностранных языков, которые помогают молодежи и людям более старшего возраста выработать позицию, накопить знания и приобрести умения, которые позволят им стать более независимыми в суждениях и действиях, более ответственными и открытыми в отношениях с окружающими. Совет Европы призывает всех, кто занимается преподаванием иностранных языков, строить свою работу с учетом реальных потребностей, мотивации, характера и способностей учащихся.

6.Использование проблемного подхода при обучении иностранному языку для достижения общеввропейского уровня владения иностранным языком.

Сущность проблемных методов заключается в следующем: в процессе рассмотрения проблемной ситуации они способны вызывать интерес (т.к. в основу такой ситуации помещается значимая для обучаемых проблема в сфере их профессиональных или социальных интересов); они заставляют анализировать проблему (выделяя в ней известные и неизвестные факты); они заставляют выдвигать предположения по решению проблемы и проверять правильность этих предположений. Выделяют следующие этапы проблемного обучения:

Первый этап — это создание проблемной ситуации, которая содержит ряд затруднительных моментов, препятствующих быстрому ее решению. Она должна быть достаточно трудной, но посильной. Второй этап — это работа учащегося. Он анализирует имеющиеся в его распоряжении знания по данному вопросу, выясняет, что их недостаточно для решения, и активно включается в добывание недостающей информации. Третий этап направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Этот этап завершается пониманием, как можно решить проблему. Четвертый этап — это непосредственно решение проблемы. Пятый этап — это проверка полученных результатов, сопоставление с исходной гипотезой, систематизация и обобщение полученных знаний и умений.

Тема 9: Проектная методика при обучении иностранному языку

1. Определение и суть проекта.

Проект от лат. projectus

Прое́кт (от лат. projectus) — замысел, идея, образ, намерение, обоснования, план.

Проект – это одноразовая, не повторяющаяся деятельность или совокупность действий, в результате которых за определенное время достигаются четко поставленные цели.

Комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений.

Управление проектом: Планирование, организация и контроль трудовых, финансовых и материально-технических ресурсов проекта, направленные на эффективное достижение целей проекта.

Проект – это временное предприятие, предназначенное для создания уникальных продуктов, услуг или результатов. Временный характер проекта означает, что у любого проекта есть определенное начало и завершение. Завершение наступает, когда достигнуты цели проекта; или признано, что цели проекта не будут или не могут быть достигнуты; или

исчезла необходимость в проекте. «Временный» не обязательно предполагает краткую длительность проекта. «Временный», как правило, не относится к создаваемому в ходе проекта продукту, услуге или результату. Большинство проектов предпринимается для достижения устойчивого, длительного результата. Каждый проект приводит к созданию уникального продукта, услуги или результата.

- Проект — это комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных и ресурсных ограничений.
- Итак, что же такое проект?
- Проект — это замысел, который характеризуется следующими факторы:
- однократность условий в их совокупности — речь идет об особом замысле. Он отличается от повседневных работ и не повторяется;
- наличие цели (ей) — ясных и измеримых, которые к концу проекта должны быть достигнуты;
- ограничениями:
 - ограничение по времени — временной график выполнения проекта с обозначенным началом и концом выполнения работ;
 - ограничения финансового, персонального или другого рода — бюджет проекта, этапы;
 - отграничение от других замыслов — проект не повторяется и отличается от процессных работ;
- специфичная для проекта организация — в проект подбираются разные люди с разными ролями, включаются разные отделы, разные поставщики. В каждом проекте эти составляющие разные.

2. Виды проектов.

Проекты различаются по уровню, масштабам изменений, широте охвата, по требованиям к качеству и способам его обеспечения, по совокупности проектов, по уровню участников, по характеру целевой задачи, по объекту инвестиционной деятельности, по главной причине возникновения проекта.

Проекты различаются в зависимости от:

- *отрасли экономики и социальной сферы* (промышленность, строительство, транспорт, здравоохранение, туризм и т.д.);
- *срока реализации, объема необходимых инвестиций* (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные);
- *степени охвата этапов инновационного процесса* (полные инновационные проекты, включающий НИР, ОКР, освоение новшества и его коммерциализацию, неполные инновационные проекты, включающие отдельные этапы инновационного процесса).

3. Типы проектов.

Типы проектов:

По уровню проекта: малый, средний, мегапроект

По сложности: простой, организационно сложный, технически сложный, ресурсно сложный, комплексно сложный,

По срокам реализации: краткосрочный, средний, долгосрочный

По требованиям к качеству и способам его обеспечения: бездефектный, модульный, стандартный

По совокупности проектов: монопроект, мультипроект

По уровню участников: отечественный (государственный; территориальный; местный).
международный

По характеру целевой задачи.

Классификация проектов

Классификационные признаки	Типы проектов				
	По уровню проекта	Проект	Программа		Система
По масштабу (размеру) проекта	Малый	Средний		Мегапроект	
По сложности	Простой	Органи- зационно сложный	Технически сложный	Ресурсно сложный	Комплек- сно сложный
По срокам реализации	Кратко- срочный	Средний		Долгосрочный	
По требованиям к качеству и способам его обеспечения	Безде- фектный	Модульный		Стандартный	
По совокупности проектов	Монопроект		Мультипроект		
По уровню участников	Отечественный: - государственный; - территориальный; - местный.		Международный		
По характеру целевой задачи	Антикризисный, Маркетинговый, Образовательный.		Реформирование, Инновационный, Чрезвычайный.		
По объекту инвестиционной деятельности	Финансовый, Инвестиционный.		Реальный Инвестиционный		
По главной причине возникновения проекта	Открывшиеся возможности		Необходимость структурно- функциональных преобразований	Реорганизация	
	Чрезвычайная ситуация			Реструктуризация Реинжиниринг	

4. Особенности проектной методике.

Метод проектов - это один из методов обучения, способствующий развитию самостоятельности мышления, помогающий ребенку сформировать уверенность в собственных возможностях. Он предусматривает такую систему обучения, когда дети получают знания и овладевают умениями в процессе выполнения системы спланированных практических заданий. Это обучение через деятельность. По мнению А.И. Бурениной, именно проектная деятельность помогает ребенку через посильное участие в творческих проектах приобретать собственный чувственный опыт деятельности, осваивать базовые компетенции, необходимые для успешного обучения в школе и вообще для успешной жизнедеятельности. Метод проектов, по мнению специалистов, позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает творческие начала и умственные способности, он так же способствует развитию целеустремленности, настойчивости, учит преодолевать возникающие трудности и проблемы по ходу дела, общаться со сверстниками и взрослыми. Этот метод основан, прежде всего, на личностно-ориентированном подходе к детям, ведь темы проектов в основном рождаются именно из интересов детей. Для метода проектов характерна групповая деятельность, и вот здесь необходимо отметить, что именно с помощью этого метода удастся успешно включить родителей в жизнь их детей в период дошкольного обучения. Таким образом, метод проектов становится способом организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, родителей и дошкольников между собой. Проекты представляют интерес как для детей, так и для взрослых по следующим причинам: проекты позволяют ребенку получать знания через включение в практическую деятельность; дают

возможность реализации игровой деятельности; не противоречат, а расширяют метод наглядного моделирования; включают в деятельность всех возможных участников воспитательно-образовательного процесса – педагогов, детей, родителей; дают возможность реализации лично-ориентированного подхода, так как разные виды деятельности разных детей ведут к единому результату; дают возможность ребенку увидеть конкретный результат своей деятельности.

5. Этапы работы над проектом.

Методика работы над проектом состоит из восьми этапов:

- 1 этап. Подготовка учащихся к работе над проектом.
- 2 этап. Выбор темы.
- 3 этап. Сбор информации.
- 4 этап. Разработка собственного варианта решения проблемы.
- 5 этап. Реализация плана действий проектной команды..
- 6 этап. Подготовка к защите проекта. 7 этап. Презентация проекта.
- 8 этап. Рефлексия.

6. Требования к планированию проекта.

Управление проектами представляет собой симбиоз технологии и искусства решения в срок уникальной задачи в рамках выделенного на ее цели бюджета. Чтобы проект был сделан успешно, необходимо достигнуть понимания руководством компании и РМ, как он будет реализовываться, кем, когда и какие именно работы должны быть выполнены. План проекта рассматривается не как один документ, а как целый комплекс документированных решений.

Тема 10: Формирование слухопроизносительных, лексических, грамматических навыков при обучении иностранному языку

1. Роль и место произносительных, лексических, грамматических навыков в обучении ИЯ.

При всей многоплановости и многоаспектности процесса обучения иностранному языку в школе роль и значение фонетических навыков нельзя недооценивать, т.к.:

1) фонетические навыки имеют смысловозначительное значение. От неправильного произнесения всего лишь одного звука в слове оно теряет или меняет смысл и, как следствие, затрудняет коммуникацию при говорении и при восприятии речи на слух.

2) фонетические навыки относятся к числу наиболее «хрупких», они больше других подвергаются деавтоматизации, т.е. разрушению в силу недостаточного или несистематического подкрепления. В результате деавтоматизации этого вида навыков появляется «соскальзывание» в произношении на нормы родного языка, фонетические навыки утрачиваются и школьники испытывают трудности коммуникативного характера.

С помощью лексики передается и воспринимается содержательная сторона речи. Лексика – это основной строительный материал нашей речи, поэтому роль лексики для овладения иностранным языком настолько же важна, как и роль фонетики и грамматики. Ведь именно лексика передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, т.к. проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую.

Грамматика наряду со словарным и звуковым составом представляет собой материальную основу речи.

2. Произносительные, лексические, грамматические навыки как компонент речевых навыков.

Обучение произношению в общеобразовательной школе осуществляется на базе специально отобранного минимума. При этом обычно руководствуются двумя главными

принципами. Первым из них является принцип *соответствия потребности общения*. Согласно этому принципу в минимум включаются звуки и интонаемы, имеющие смысловозначительную функцию. Соответственно в минимум входят все фонемы, но исключены их варианты, позиционные и комбинированные. Количество интоном ограничивается наиболее употребительными структурными типами предложений. Интонаемы, имеющие эмоционально-экспрессивное значение, в минимум не включаются.

Фонетические навыки входят автоматизированными компонентами в умения говорения, аудирования, чтения и письма, т.е. в рецептивные и репродуктивные виды речевой деятельности.

За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении.

Умение грамотно сочетать слова, изменять словосочетания в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения. Овладение грамматикой изучаемого языка важно не только для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи, но и для понимания речи других людей при аудировании и чтении. Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым барьером на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции.

3. Содержание обучения языковым навыкам (языковой материал, правила произношения и развертывания речевой цепочки, произносительные навыки).

Обучение произношению в общеобразовательной школе осуществляется на базе специально отобранного минимума. При этом обычно руководствуются двумя главными принципами. Первым из них является принцип *соответствия потребности общения*. Согласно этому принципу в минимум включаются звуки и интонаемы, имеющие смысловозначительную функцию. Соответственно в минимум входят все фонемы, но исключены их варианты, позиционные и комбинированные. Количество интоном ограничивается наиболее употребительными структурными типами предложений. Интонаемы, имеющие эмоционально-экспрессивное значение, в минимум не включаются.

Применение второго – *стилистического* – принципа проявляется в том, что объектом обучения является полный стиль образцового литературного (нормативного) произношения. Различного рода диалектные отклонения, а также неполный (разговорный) стиль произношения в школе не изучаются.

В методической литературе выделяют:

- 1) фонемы, близкие в двух языках;
- 2) фонемы, имеющие черты сходства, но не совпадающие полностью в двух языках;
- 3) фонемы, отсутствующие в одном из языков.

Фонетические навыки можно разбить на две большие группы: слухопроизносительные и ритмико-интонационные. Слухопроизносительные навыки, в свою очередь, делятся на аудитивные (слуховые) и собственно произносительные.

Рогова Г.В. выделяет три компонента содержания обучения лексике: *лингвистический, методологический и психологический*. Под лексической единицей подразумевается отдельное слово, устойчивое словосочетание, идиома.

4. Характеристика различных подходов к формированию языковых навыков.

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации. Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, то есть

формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию (просьбу, согласие, приглашение, отказ, совет, упрек и т. д.)

И.Л. Колесникова и О.А. Долгина, рассматривают следующие два подхода в сравнении: дедуктивный и индуктивный.

Дедуктивный подход к обучению опирается на дедукцию – вид умозаключения от общего к частному. Применительно к преподаванию иностранных языков дедуктивный подход предусматривает объяснение правила и его тренировку на практике, то есть путь от общего к частному, от формы к ее реализации.

Индуктивный подход, напротив, предполагает путь от частного к общему, от употребления лексического или грамматического явления к пониманию его формы.

Толкование терминов “индуктивный” и “дедуктивный” в отечественной и зарубежной методике существенно различается. По мнению зарубежных методистов, дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода, когда учащийся сначала выучивает правило, а затем в соответствии с ним выполняет упражнения. Индуктивный подход в чистом виде полностью исключает использование правил и характерен для овладения родным языком, когда учащийся интуитивно, неосознанно овладевает явлением и употребляет его в речи. Примером индуктивного подхода при обучении иностранным языкам может быть аудиolingвальный метод, когда учащиеся работают по образцу, используют явление в речи путем имитации, механического повтора, выполнения действий по модели, но вербально правило не формулируют.

Выделяются “модифицированные” дедуктивный и индуктивный подходы, когда учащиеся выводят правило из предлагаемых учителем примеров и формулируют его вербально, а затем практикуются в использовании языкового явления (модифицированный дедуктивный подход), либо выполняют различные задания на использование явления, а затем формулируют правило (модифицированный индуктивный подход).

В зарубежной методике термин “индуктивный подход” часто используется как синоним термина “натуральный подход”, а “дедуктивный” соотносится с терминами “формальный, когнитивный”. При этом индуктивность трактуется как современное направление в обучении, а дедуктивность – как традиционное, устаревшее.

Каждый из названных подходов имеет положительные и отрицательные черты. При индуктивном характере презентации языкового материала учащиеся знакомятся с явлением и употреблением его в речи, что способствует коммуникации, однако затрудняет отчетливое осознание механизма формообразования и употребления, мешает самоконтролю. Дедуктивный способ более экономичен по времени, помогает преодолеть интерференцию родного языка, способствует осознанию структуры и формы языковых явлений, однако всегда имеется опасность того, что заучивание правил станет самоцелью и не приведет к формированию коммуникативных умений. Учителю необходимо самому решать, какой способ будет наиболее эффективным в конкретных условиях в зависимости от этапа обучения, уровня подготовленности учащихся, целей и задач урока.

5. Теоретические положения артикуляторного подхода, его плюсы и минусы.

Наиболее видными представителями данного подхода являются И.А. Грузинская и К.М. Колосов, О.А. Норк, А.Н. Рапанович.

Сторонники данного подхода опираются на следующие положения:

- Начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, а для этого необходим вводный фонетический курс.
- Каждый звук должен быть тщательно отработан в отдельности.
- Для обеспечения чистоты произношения необходимо изучить работу органов артикуляции при произнесении каждого звука.
- Формирование произносительных и слуховых навыков идет отдельно.

Безусловной заслугой данного подхода можно считать создание системы фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, а также то, что формированию

фонетических навыков впервые стали уделять заслуженное внимание.

Однако у этого подхода есть и значительные недостатки, которые справедливо отмечаются современными методистами. Так, профессор Р.К. Миньяр-Белоручев считает, что вводные фонетические курсы отнимают неоправданно много времени у начинающих, а чистоты навыка при этом не дают. При переходе от одного звука к другому наступает деавтоматизация навыка, что особенно очевидно при обучении экспрессивной речи. Обучение произношению в отрыве от слуховых/аудитивных навыков также не слишком эффективно сегодня, когда целью обучения является формирование различных составляющих коммуникативной компетенции.

Однако этот подход не утратил своей актуальности и сегодня при подготовке будущих учителей, филологов, лингвистов.

6. Методика формирования слухопроизносительных, лексических, грамматических навыков при обучении иностранному языку.

При становлении произносительных навыков широко используются следующие организационные формы: хоровая, индивидуальная и парная. Хоровая работа позволяет увеличить время тренировки: каждый учащийся многократно произносит нужные звуки. Помимо этого, произнесение хором подчеркивает произносительные особенности звуков, делает их более наглядными, благодаря воспроизведению их всеми учащимися в унисон. Такая работа способствует также уменьшению и снятию комплексов. Эффект хоровой работы зависит от того, как она сочетается с индивидуальной работой. Важно перемежать хоровое произнесение с индивидуальным, повышающим ответственность каждого ученика.

Соловова Е.Н. выделяет шесть наиболее распространенных способов *семантизации ЛЕ*: 1 – использование наглядности, 2 – семантизация с помощью синонимов/антонимов, 3 – семантизация с использованием известных способов словообразования, 4 – перевод на родной язык учителем, 5 – поиск слова в различных словарях учащимися, 6 – догадка значения по контексту.

В методической литературе выделяются следующие **три этапа формирования грамматического навыка в продуктивной речи**: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение.

Тема 11: Формирование речевых умений аудирования, говорения, чтения, письма при обучении иностранному языку

1. Последовательность обучения видам речевой деятельности.

Одним из кардинальных вопросов методики преподавания иностранных языков является вопрос о последовательности развития разных видов иноязычной речевой деятельности. Постановка и решение этого вопроса связана с использованием в учебном процессе положительного влияния одного вида (одних видов) речевой деятельности на другой вид (другие виды). Как в отечественной, так и в зарубежной методике наиболее разработанными можно считать два направления: использование положительного влияния устной речи на чтение и чтения на устную речь.

Применительно к методике обучения чтению и аудированию, данные психологии и психолингвистики свидетельствуют о том, что: 1) с одной стороны, чтение и аудирование отличаются друг от друга по ряду параметров, что определяется различиями условий восприятия речевого сообщения: возможностью работать в оптимальном для реципиента режиме при чтении и подчиненностью слушателя темпу речи говорящего; «возможностью одновременного охвата целых смысловых сегментов текста» при чтении и «разновременностью приема элементов высказывания» при аудировании; «статичностью текста» при чтении и «динамичностью, интонационной оформленностью звучащей речи». 2) с другой стороны, чтение и аудирование сходны по многим параметрам, причем сходство заключается в общности: цели рецептивных видов речевой деятельности (прием

и переработка информации); объекта восприятия (текст как речевое произведение другого лица); механизмов смыслового восприятия (памяти, мышления, прогнозирования, внутренней речи); умений перцептивной и смысловой обработки информации.

Подчеркивается необходимость формирования умений перцептивной обработки информации при обучении иноязычной речевой деятельности. Выделяется две группы умений смысловой обработки информации, необходимых для точного и полного понимания текстов на научную тематику. Отмечается целесообразность использования в качестве источников информации монографий и статей по направлению подготовки на иностранном языке. Ключевые слова: последовательность развития, виды речевой деятельности, иностранный язык, методика преподавания, перцептивная и смысловая обработка информации, неязыковой вуз. Одним из кардинальных вопросов методики преподавания иностранных языков является вопрос о последовательности развития разных видов иноязычной речевой деятельности. Постановка и решение этого вопроса связана с использованием в учебном процессе положительного влияния одного вида (одних видов) речевой деятельности на другой вид (другие виды). Как в отечественной, так и в зарубежной методике наиболее разработанными можно считать два направления: использование положительного влияния устной речи на чтение и чтения на устную речь. В процессе истории развития методики преподавания иностранных языков были исследованы такие вопросы, как влияние письма на развитие устной речи и влияние чтения на развитие аудирования. При этом во всех случаях речь идет об исследовании именно одностороннего влияния одного вида речевой деятельности на другой. И в отечественной, и в зарубежной литературе, а также в практике преподавания иностранных языков это положительное влияние связывалось в большей мере с переносом языкового материала из одной модальности в другую и в меньшей мере с переносом умений. В последующие годы, как в области психологии, так и в области методики преподавания иностранных языков внимание исследователей привлек вопрос о взаимовлиянии разных видов речевой деятельности, в частности о взаимовлиянии чтения и аудирования и о взаимовлиянии говорения и письма. Это можно объяснить накопленным объемом данных психофизиологии, психологии, психолингвистики о работе зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов, о механизмах смыслового восприятия, о механизмах порождения речевого высказывания, об умениях, специфических для рецептивных и репродуктивных видов речевой деятельности, об общности умений, а также данных лингвистики о структурных и языковых характеристиках устного и письменного текста как объекта смыслового восприятия и как продукта порождения речи. Методически востребованным остается вопрос о путях использования в учебном процессе взаимовлияния рецептивных видов речевой деятельности при обучении иностранному языку в вузе.

Применительно к методике обучения чтению и аудированию, данные психологии и психолингвистики свидетельствуют о том, что: 1) с одной стороны, чтение и аудирование отличаются друг от друга по ряду параметров, что определяется различиями условий восприятия речевого сообщения: возможностью работать в оптимальном для реципиента режиме при чтении и подчиненностью слушателя темпу речи говорящего; «возможностью одновременного охвата целых смысловых сегментов текста» при чтении и «разновременностью приема элементов высказывания» при аудировании; «статичностью текста» при чтении и «динамичностью, интонационной оформленностью звучащей речи». 2) с другой стороны, чтение и аудирование сходны по многим параметрам, причем сходство заключается в общности: цели рецептивных видов речевой деятельности (прием и переработка информации); объекта восприятия (текст как речевое произведение другого лица); механизмов смыслового восприятия (памяти, мышления, прогнозирования, внутренней речи); умений перцептивной и смысловой обработки информации. При обучении иноязычной рецептивной речевой деятельности формированию подлежат именно умения, в первую очередь умения перцептивной обработки, поскольку овладение иностранным языком означает овладение новым кодом, овладение приемами перекодирования информации с этого нового кода на код личностных смыслов; часть умений смысловой обработки информации может

быть сформирована уже при обучении аудированию и чтению на родном языке.

2. Сущность аудирования. Основные формы общения. Письменная речь и ее характеристики. Виды чтения.

Термин «аудирование» («Listening comprehension», „Hörverstehen“, «Compréhension orale» – в зарубежной методике) был введен в отечественную методику не так давно и означает процесс восприятия и понимания речи со слуха. *Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух* (Колесникова И.Л., Долгина О.А.).

Аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность общения на иностранном языке. В отличие от говорения, аудирование – рецептивный вид речевой деятельности. Основная форма его протекания – внутренняя, невыраженная. И тем не менее слушающий по каналам обратной связи воздействует на акт коммуникации. Его реакция (мимика, жесты, смех, реплики) оказывают на речь говорящего немедленное влияние. Аудирование является, таким образом, реактивным видом речевой деятельности. Оно может быть непосредственным (диалогическое общение, слушание устных высказываний выступающих в аудитории) и опосредованным (аудирование радио- и телепередач).

Говорение – продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности (РД), посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение.

Целью обучения говорению является развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных, социально детерминированных ситуациях. Это означает, что по окончании любого типа школы учащийся должен быть способен:

– общаться в условиях непосредственного общения, понимать и реагировать (вербально и невербально) на устные высказывания партнера по общению в рамках сфер, тематики и ситуаций, обозначенных программой для каждого типа учебного заведения;

– связно высказываться о себе и окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Говорение может протекать в диалогической или монологической форме либо в сложном переплетении диалога и монолога. Каждая из этих форм обладает психологическими и лингвистическими особенностями, учет которых необходим при обучении говорению. Это связано с тем, что формирование умений монологической и диалогической речи предполагает дифференцированную организацию материала и различные приемы работы с ним.

Чтение – наиболее популярный вид речевой деятельности в средних общеобразовательных учреждениях. Умения чтения реально использовать в повседневной жизни. Они формируются быстрее и легче, чем умения говорения, письма и аудирования.

В зависимости от коммуникативных потребностей и по степени проникновения в содержание текста в отечественной методике выделяют следующие виды чтения:

- аналитическое;
- изучающее;
- ознакомительное;
- просмотровое;
- поисковое (Е.Н.Соловова).

3. Обучение аудированию, говорению, чтению, письму.

Обучение аудированию и развитие умений предполагает поэтапное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, т.е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления ЛЕ разного уровня в словосочетаниях, предложениях в связных текстах. Аудитивное умение – понимание связного текста.

Большинство методистов подразделяют аудитивные упражнения

на *подготовительные* и *речевые*. Подготовительные направлены на преодоление отдельных трудностей аудирования и на формирование его механизмов. Речевые представляют собой управляемую речевую деятельность, поскольку они обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей, предполагают смысловое восприятие речевого произведения в условиях, приближающихся к естественному общению и реализации коммуникативной функции аудиодетальности, направлены на совершенствование процесса смыслового восприятия и на достижение определенного уровня понимания.

Существуют два разнонаправленных, взаимодополняющих *подхода (пути) к обучению иноязычному говорению*: «снизу вверх» и «сверху вниз».

Путь «сверху вниз» представляет собой путь овладения целостными актами общения, образцами речевых произведений. Формирование навыков и умений говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового монологического текста, который рассматривается в качестве эталона для построения подобных ему текстов. Затем происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка элементов и самостоятельное порождение аналогичных высказываний.

Путь «снизу вверх» намечает путь от последовательного, систематического овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня к их последующему комбинированию, объединению. В основе этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное, поуровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении – порождать связные высказывания в устной и письменной форме.

Тема 12: Применение педагогических технологий в обучении ИЯ. Педагогические технологии, интенсифицирующие обучение ИЯ

1. Функции ПТ в обучении ИЯ

Педагогическая технология обучения ИЯ – это совокупность созданного специально для условий обучения ИЯ в конкретных образовательных учреждениях оптимизированного дидактического комплекса организационно-педагогического и информационно-компьютерного обеспечения, интенсифицирующего деятельность как преподавателя, так и обучающихся.

Определение ПТ

$$ПТ = \frac{T + M}{П}$$

ПТ - педагогическая технология

T - техника

M - мастерство

П - сам преподаватель, применяющий педагогические технику и мастерство

Педагогическая технология (ПТ)	=	Педагогическая техника (алгоритм конкретных действий, направленных на интенсификацию обучения) (ТП)	+	Индивидуальное мастерство педагога (МП)
--------------------------------	---	---	---	---

Функции ПТ в обучении ИЯ:

1. Обучающая: ПТ обучают навыкам и умениям:
 - 1) преодоления психологических трудностей в усвоении ИЯ;
 - 2) по основным бытовым темам речевой деятельности на ИЯ;

- 3) по общественно-политическим и страноведческим темам;
 - 4) по основным темам профессиональной деятельности;
 - 5) лингвистической компетентности;
 - 6) применения полученных страноведческих знаний в сфере профессиональной деятельности;
 - 7) самостоятельно работать над совершенствованием языковых способностей.
2. Развивающая: ПТ развивают
- 1) умения научной организации учебно-языковой деятельности;
 - 2) языковые способности;
 - 3) умения коммуникации на ИЯ;
 - 4) творчество и эвристичность;
 - 5) рациональную самостоятельность;
 - 6) навыки оптимального овладения учебным материалом;
 - 7) способности адекватного применения полученных знаний, навыков и умений на ИЯ.
3. Воспитывающая: ПТ воспитывают
- 1) чувства: патриотизма и долга, любви к профессии, уважения, толерантности, ответственности;
 - 4) культуру поведения;
 - 5) духовность;
 - 6) качества психологической безопасности;
 - 7) позитивные личностные качества.
4. Формирующая: формируют
- 1) психологическую готовность к профессиональной деятельности;
 - 2) навыки и умения: саморегуляции, эмоционально-волевой и стрессовой устойчивости, произвольного внимания, быстроты и речевой адекватности реакции на ИЯ, увеличения объема памяти, оптимальной коммуникации на ИЯ, ассоциативного, аналитического и логического мышления.
5. Активизирующая: усиливают (активизируют)
- 1) учебно-познавательную деятельность обучающихся;
 - 2) самостоятельную работу;
 - 3) профессиональное самосовершенствование;
 - 4) познавательные психические процессы;
 - 5) мотивацию учения;
 - 6) мотивацию выполнения профессиональной деятельности;
 - 7) интенсивность изучения учебного материала;
 - 8) количественную и качественную результативность в овладении учебным материалом на ИЯ.

2. Применение ПТ

Дидактические правила применения ПТ:

- целостность (замена отдельных элементов ПТ применением целого содержания таковых);
- комплексность (комплексное применение технологий);
- системность (применение технологий в педагогической системе вуза);
- развитие (прежде всего языковых способностей и мобилизация языковых способностей обучающихся, достигаемая путем активизации их психических ресурсов и психологических процессов);
- гуманность (обучение на основе личностного подхода к каждому обучающемуся и максимального участия в самовыражении обучающихся в образовательном процессе);
- самостоятельность (максимальный акцент на самостоятельную иноязычную коммуникацию обучающихся, побуждая их говорить на иностранном языке не только на занятии, но и после него);
- экстенсивность (изучение иностранного языка таким образом, чтобы видеть на занятии результат своего труда «здесь и сейчас»);

- интенсивность (припоминание как основа прочного запоминания языкового материала «навсегда», регулярное повторение изучаемого материала посредством опорных сигналов).

Виды современных педагогических технологий:

- 1) технология полного усвоения знаний;
- 2) технология разноуровневого обучения;
- 3) технология коллективного взаимообучения;
- 4) технология включенного обучения;
- 5) технология программированного обучения;
- 6) технология модульного обучения;
- 7) технология концентрированного обучения;
- 8) технология проблемно-диалогового обучения;
- 9) технология коммуникационного обучения;
- 10) технология интенсивного обучения.

3. Концептуальные положения ПТ, интенсифицирующих обучение ИЯ

Цель: Интенсификация образовательного процесса по иностранному языку

Задачи: 1) обучающие;

2) развивающие;

3) воспитательные;

4) психологическая подготовка к профдеятельности.

Содержание:

Принципы:

Общепедагогические: преемственность; научность; систематичность; сознательность; наглядность; последовательность; доступность; дифференциация; продуктивность; надежность; оптимальность.

Частные: усиление мотивации языкового творчества; единство воспитания и обучения; позитивность мышления; регулярность повторений; оптимальность психического напряжения; актуализация иноречевой активности каждого слушателя; языковая специализация (профессиональная языковая компетенция).

Дидактические правила: целостность; комплексность; системность; развитие; гуманность; интенсивность; экстенсивность.

Условия эффективного применения:

- 1) наличие оптимальной мотивации применения ПТ;
- 2) комплексность психолого-педагогического организационно-методического обеспечения;
- 3) обеспечение современными техническими средствами;
- 4) педагогическое мастерство преподавателя;
- 5) индивидуальная самостоятельная работа каждого обучающегося.

4. Виды ПТ, интенсифицирующие обучение ИЯ

- 1) Тренинговая ПТ (ТПТ): - тренинговая ПТ креативности;
 - коммуникативный тренинг;
 - тренинговая проблемная ситуация;
 - позитивный языковой тренинг;
 - творческая мастерская.
- 2) Сенсорно-перцептивная ПТ (СППТ): - когнитивная (КогнПТ);
 - информационная (ИнфПТ);
 - рефлексивная (РПТ);
 - коммуникативная (КомПТ).
- 3) Социально-репродукционная ПТ (СРПТ) - игровая (ИгрПТ) (дидактические; речевые; развивающие; социально-репродуктивные: ролевые, сюжетные, деловые (профессиональные).
- 4) Компьютерная ПТ (КПТ): - дистанционные;
 - телекоммуникационные;

- мультимедийные презентации).

5. Условия их эффективного применения

- 1) Комплексное применение ПТ на занятиях по ИЯ.
- 2) Систематическое применение ПТ преподавателями на занятиях по ИЯ, а также обучающимися при подготовке домашних заданий.
- 3) Формирование у обучающихся стабильной мотивации.
- 4) Обеспечение комфортной коммуникативной среды на занятиях по ИЯ.
- 5) Создание современной учебно-материальной лингафонной базы.
- 6) Активизация самообразовательной деятельности обучающихся по изучению ИЯ.
- 7) Повышение уровня психолого-педагогической подготовки преподавательского состава.

6. Тренинговая ПТ

Тренинговая ПТ – это технология, основанная на тренинге, рассматриваемом как упражнения по развитию основных языковых навыков и умений обучающихся, подчиненные единой цели – интенсификации обучения ИЯ и объединенные общей речевой ситуацией, моделирующей различные жизненные моменты, адаптирующие к профессионально ориентированной (преимущественно речевой) деятельности.

Этапы ТПТ: 1) выявление содержания языковых неудач (конкретизация проблемы);
2) нейтрализация конкретной языковой проблемы посредством тренинга;
3) трансформация или модификация языкового успеха, приходящего на смену неудач (закрепление ситуации успеха).

Цель ТПТ: развитие иноязычно-речевой реакции.

Задачи ТПТ: 1) понимание иноязычной речи собеседника;

- 2) ее отражение в форме поведенческой реакции (внешние сигналы: жесты);
- 3) ее отражение в форме речевой реакции.

7. Социально-репродукционная ПТ (СРПТ)

Социально-репродукционная ПТ (СРПТ) – это педагогическая технология, главным содержанием которой являются собранные в единый алгоритм игровые элементы, позволяющие смоделировать языковую ситуацию профессиональной деятельности, в которой четко обозначены роль, цель ее реализации, действия и способы достижения с помощью конкретных иноязычных средств (клише и т.п.) и стратегии речевого поведения.

Цель: активизировать речевую деятельность обучающихся.

Содержание СРПТ:

1. Создание игровой формы занятия с четко сформулированной дидактической задачей (игровой).
2. Обозначение правил (условий) игры, которым подчиняется последующая учебная деятельность обучающихся.
3. Определение содержания игры (средств и т.д.).
4. Обозначение конкретного результата игры.
5. Определение содержания игры (средств и т.д.).
6. Выполнение обучающимися правил игры.
7. Достижение ее результата.

8. Сенсорно-перцептивная ПТ (СППТ)

Сенсорно-перцептивная ПТ (СППТ) - это технология управления восприятием и преобразованием иноязычной информации на уровне органов чувств путем ее сознательного перекодирования посредством (само)воздействия на элементы (собственной) психики (обучающимся) обучающегося: волю, эмоции, чувства, мышление, речь, поведение. Управление подразумевает умение активизировать, трансформировать и видоизменять те ее

элементы, которые наиболее значимы для выполнения учебно-языковой, а в будущем и профессиональной деятельности в определенный промежуток времени.

Цель: активизация психологических процессов обучающихся, задействованных в речепроизводной деятельности.

Содержание СППТ:

1. Выявление конкретной проблемы (трудности), препятствующей эффективному изучению ИЯ.
2. Выбор конкретного вида СППТ для преодоления выявленной проблемы (трудности).
3. Анализ содержания выбранной СППТ на предмет его оптимального применения.
4. Пошаговое применение СППТ, следуя методическим рекомендациям.
5. Анализ результатов применения СППТ.
6. Коррекция содержания СППТ в соответствии с полученными результатами ее применения.
7. Оптимизация применения скорректированного содержания СППТ.

9. Компьютерная ПТ (КПТ)

Компьютерная ПТ (КПТ) – это технология, основанная на применении современных технических средств обучения, главным из которых выделяется компьютер и сочетающаяся с ним комплексная аппаратура, подчиненном методико-дидактической цели интенсификации обучения ИЯ.

Цель: интенсификация обучения ИЯ.

Содержание КПТ:

1. Постановка цели применения КПТ.
2. Определение задач, решаемых преподавателем в ходе применения КПТ.
3. Отбор иноязычного учебного материала, который планируется использовать в процессе применения КПТ.
4. Выбор конкретного вида КПТ.
5. Описание алгоритма применения КПТ.
6. Анализ данного алгоритма на предмет его адекватности применения к конкретному контингенту обучающихся.
7. Проверка эффективности применения КПТ: 1) отладка и корректировка содержательной части программы; 2) ее апробация; 3) пробная эксплуатация в учебной группе; 4) корректировка и совершенствование по результатам внедрения; 5) учет методических рекомендаций по применению КПТ.

Тема 13: Тренинговые педагогические технологии

Тренинговая ПТ креативности; коммуникативный тренинг; тренинговая проблемная ситуация; позитивный языковой тренинг; творческая мастерская.

1. *Тренинговая педагогическая технология «Знакомство».*
2. *Тренинговая педагогическая технология «Пословицы».*
3. *Тренинговая педагогическая технология «Действие».*
4. *Тренинговая педагогическая технология «Три слова».*
5. *Тренинговая педагогическая технология «Монолог».*

Тема 14: Социально-репродукционные педагогические технологии (дидактические, развивающие)

1. *Дидактические социально-репродукционные педагогические технологии (лото по различным темам).*

Лото по различным темам, настольные игры для обучения различным темам (время, цвета, овощи, фрукты, виды транспорта, мебель и т.п.)

ЛОТО



2. Развивающие социально-репродукционные педагогические технологии

Игры, направленные на развитие языковой догадки, языковой активности и т.д.: криптограмма, логогриф, ребус, шарада, анаграмма, метаграмма, логические задачи, условные знаки, общее стихотворение, кроссворд и т.п.

Криптограмма – это зашифрованный текст, то есть текст, намеренно записанный так, чтобы прочитать его и понять его смысл мог только адресат.

Логогриф (от греч. «logos» - «слово» и «grifhos» - «загадка») – логико-словесная загадка по созданию или складыванию слов посредством разнообразных комбинаций. В нём новые слова образуются в результате прибавления или устранения слова или слога. Например: Я синоним осьминога, А без «с» — в метле нас много.

(Спрут — прут)

В *ребусах* искомые слова или фраза изображаются комбинацией рисунков различных предметов попеременно с цифрами, нотными знаками, буквами и т. п.

В *шараде* задуманное слово распадается на несколько отдельных частей, причём каждая из них является самостоятельным словом, чаще всего односложным. Разгадав каждую часть шарады и сложив их вместе, легко узнать задуманное слово. Например:

Первое — нота, второе — игра;

Целое встретишь у столяра. (Долото)

Анаграмма — загадка, в которой при перестановке слогов и букв либо при чтении справа налево слово приобретает новое значение. Например*

Я дерево: в родной стране

В лесах найдёшь меня повсюду,

Но слоги переставь во мне —

И воду подавать я буду. (Сосна — насос)

В *метаграмме*, в отличие от анаграммы, новое слово получается при замене в нём только одной буквы. Например:

С «о» мной питаются,

с «е» — укрываются. (Плод — плед)

Логические задачи отличаются от обычных задач-загадок тем, что в них нет никакой игры слов, нет попыток ввести читателя в заблуждение. Они не похожи и на большинство математических задач. Для их решения не обязателен запас специальных знаний — нужна в основном сообразительность.

Условные знаки – рисунки, картинки и их осмысление через подбор названий.

Общее стихотворение – сочинение общего стихотворения совместными усилиями обучающихся по первоначально предложенной строке каждым из них.

Тема 15: Социально-репродукционные педагогические технологии (речевые)

1. Речевая социально-репродукционная педагогическая технология «Лесенка»



2. Речевая социально-репродукционная педагогическая технология «Цитат а»

Эти фразы мы знаем наизусть. Используем их в общении. Приведенные ниже – из известных советских кинофильмов.

1. Мы разучились делать маленькие глупости. Мы перестали лазить в окно к любимым женщинам...
2. Умное лицо – это еще не признак ума. Все глупости в мире совершаются именно с этим выражением лица... Улыбайтесь господа, улыбайтесь. (Тот самый Мюнхгаузен)
3. А голова предмет тёмный и исследованию не подлежит.
Кто ест мало, живёт долго, ибо ножом и вилкой роём мы могилу себе. (Формула любви)
4. Муля, не нервируй меня! (Подкидыш)
5. Штирлиц, а вас я попрошу остаться! (17 мгновений весны)
6. - Жить, как говорится, хорошо!
- А хорошо жить – еще лучше! (Кавказская пленница)

3. Речевая социально-репродукционная педагогическая технология «Пословица»

Задания для работы с пословицами:

1. Выразите согласие или несогласие с предложенной пословицей.
2. Прослушай рассказ, и подберите пословицу, которая будет наиболее подходящей концовкой рассказа.
3. Составьте ситуацию, которая подтвердила бы предложенную пословицу.
4. Прослушайте ситуацию и назовите соответствующую пословицу.
5. Опишите иллюстрацию к пословице.
6. Послушайте диалог и скажите, какой пословицей его можно было бы закончить.
7. По заданной ситуации, составьте диалог, используя пословицу, драматизируйте
8. Составьте ситуацию по иллюстрации, которая подтвердила бы данную пословицу.
9. К данной пословице нарисуйте иллюстрацию, объясните её.

4. Речевая социально-репродукционная педагогическая технология «Скороговорка»

Bäcker Braun bäckt braune Brezeln.

Braune Brezeln bäckt Bäcker Braun.

Bierbrauer Bauer braut braunes Bier.

Barbara bringt braune Brötchen.

Braune Brötchen bringt Barbara.

Bürsten mit schwarzen Borsten bürsten besser
als Bürsten mit weißen Borsten.

Тема 16: Социально-репродуктивные педагогические технологии

1. Ролевые социально-репродуктивные педагогические технологии

«Диктор», «Поэт», «Дипломат», «Писатель», «Политик», «Учитель», «Режиссер», «Разведчик», «Спортсмен», «Аналитик» и т.п.

2. Деловые / профессиональные социально-репродуктивные педагогические технологии

«Переводчик», «Комментатор», «Ученый-исследователь», «Лучший» и т.п.

3. Сюжетные социально-репродуктивные педагогические технологии

«В музее», «В театре», «В магазине», «В библиотеке», «На выставке», «На конференции» и т.п.

Тема 17: Сенсорно-перцептивные педагогические технологии

1. Когнитивные сенсорно-перцептивные педагогические технологии

Задания и игровые формы, направленные на развитие внимания, памяти, мышления, речи.

2. Информационные сенсорно-перцептивные педагогические технологии

Задания на работу с информацией: схемы, таблицы, картинки, карточки, рисунки, опорные конспекты, мнемокарты (кейс-опоры).

3. Рефлексивные сенсорно-перцептивные педагогические технологии

Использование методов психологической саморегуляции, методов управления памятью, вниманием, мышлением, речью, релаксации, аутотренинга.

4. Коммуникативные сенсорно-перцептивные педагогические технологии

Задания, способствующие инициированию иноязычной речевой активности.

Тема 18: Компьютерные педагогические технологии

1. Компьютерные обучающие системы

Компьютерные обучающие средства делятся на:

- компьютерные учебники;
- предметно-ориентированные среды;
- лабораторные практикумы;
- тренажеры;
- системы контроля знаний;
- справочники и базы данных учебного назначения;
- инструментальные системы;
- экспертно-обучающие системы.

Автоматизированные обучающие системы (АОС) — комплексы программно-технических и учебно-методических средств, обеспечивающих активную учебную деятельность. АОС обеспечивают не только обучение конкретным знаниям, но и проверку ответов учащихся, возможность подсказки, занимательность изучаемого материала и др.

2. Сетевые технологии

Сетевое (взаимное) обучение – относительно новая парадигма учебной деятельности, базирующаяся на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников.

Сетевое обучение основано на идеях «горизонтальной» (или «децентрализованной») учебной деятельности и взаимного обучения (то есть учения и обучения по модели «равный к равному»). В отличие от традиционной дидактики и андрагогики, одной из основополагающих установок в которых является наличие педагога или фасилитатора, весь функциональный репертуар которого

ориентирован на создание учебного контекста, а также оптимальных условий для учения и самообучения, взаимное обучение делает упор на перенос этих функций в учебное сообщество. Так, например, задача фасилитации распределена между участниками учебного процесса или же «встроена» в создаваемые совместными усилиями учебные и методические материалы. Иными словами участники взаимного обучения, опосредованного информационно-коммуникационными технологиями, осуществляют «непрерывное совместное производство общей учебной среды» и «создание учебного контекста, необходимого и достаточного для их самообразования».

3. Дистанционное обучение

Дистанционное обучение – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность^{[1][2]}.

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов:

- среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети),
- методов, зависящих от технической среды обмена информацией.

4. Электронная почта

Электронная почта – это самое массовое средство электронных коммуникаций. Любой пользователь Интернета имеет в сети свой почтовый ящик с адресом, куда с помощью компьютера посылаются сообщения. Электронная почта во многом похожа на обычную почтовую службу. Она является одним из самых дешевых способов пересылки электронных сообщений в короткий период времени (почти мгновенно).

5. WWW-технологии

WWW – это аббревиатура от «World Wide Web» («Всемирная паутина»). Это распределённая система, предоставляющая доступ к связанным между собой документам, расположенным на различных компьютерах, подключённых к сети Интернет.

Всемирную паутину образуют сотни миллионов веб-серверов. Большинство ресурсов Всемирной паутины основаны на технологии гипертекста. Гипертекстовые документы, размещаемые во Всемирной паутине, называются веб-страницами. Несколько веб-страниц, объединённых общей темой, дизайном, а также связанных между собой ссылками и обычно находящихся на одном и том же веб-сервере, называются веб-сайтом.

2 МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

1. Формирование содержания самостоятельной работы студентов

Преподаватель формирует содержание самостоятельной работы студентов в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и программ.

Формирование содержания самостоятельной работы включает в себя:

- определение и обоснование необходимого минимума разделов, тем вопросов, заданий, выносимых на аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов;
- определение содержания и объема практических заданий по каждой теме, которые выносятся на самостоятельную работу;
- отбор и предложение методов и форм самостоятельной работы студентов в соответствии с современными технологиями обучения;
- определение форм и методов контроля за выполнением самостоятельных заданий студентами;
- разработку критериев оценки результатов внеаудиторной самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов является обязательной для каждого студента и определяется учебным планом.

2. Планирование самостоятельной работы студентов

- включает в себя:
- определение организационных форм самостоятельной работы студентов в соответствии с содержанием учебной дисциплины, графиком учебного процесса, учебным планом, с особенностями студенческой аудитории, индивидуальными особенностями студентов;
 - обеспечение студентов информацией, списками специальной литературы и других источников;
 - обеспечение графиком консультаций,
 - обеспечение информационно-методическими материалами (рабочей программой дисциплины, методическими указаниями, заданиями для самоконтроля и т.п.).

Темы самостоятельной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	№ раздела (темы) дисциплины	Форма (вид) самостоятельной работы	Трудоёмкость в акад. часах
1	2	3	4
1.	Schritte des deutschen Nationalgedächtnisses	Подготовка конспекта по теме	2
2.	Deutsche Gedenkstätte	Подготовка к тесту, сообщения.	2
3.	Nationalsozialismus.	Подготовка к тесту.	4
4.	Deutschland im Zweiten Weltkrieg. Dresden.	Подготовка сообщения.	2
5.	Die Nachkriegszeit.	Подготовка сообщения.	2
6.	Berliner Mauer. Die Wiedervereinigung Deutschlands.	Подготовка к самостоятельной работе	2
7.	Die Hanse als eine politische Macht. Der Machtverlust der Hanse.	Подготовка к самостоятельной работе	2
8.	Kölner Dom.	Подготовка к самостоятельной работе	4
9.	Die Wartburg.	Подготовка к самостоятельной работе	2
10.	Friedrich II.	Подготовка к самостоятельной работе	8
11.	Neuschwanstein.	Подготовка к самостоятельной работе. Подготовка к зачету.	6
Итого:			36

1. Руководство самостоятельной работой студентов

Проведение консультаций проходит за счет общего бюджета времени, отведенного на аудиторную работу преподавателя.

Во время руководства преподаватель консультирует студентов:

- по методике самостоятельной работы, по выполнению конкретных заданий по дисциплине, по критериям оценки качества выполняемой самостоятельной работы;
- по целям, средствам, срокам выполнения, формам контроля самостоятельной работы студентов.

2. Контроль за выполнением самостоятельной работы

Для контроля самостоятельной работы студентов могут быть использованы разнообразные формы, методы и технологии контроля.

- Формы: тестирование, самоотчёт, презентации, защита творческих работ, контрольные работы и др.;
- Методы контроля: семинарские занятия, коллоквиумы, практические работы, собеседования, зачёт.
- Контроль результатов самостоятельной работы студентов осуществляется в пределах времени, указанного в учебных планах на аудиторные учебные занятия по дисциплине и внеаудиторную самостоятельную работу студентов и проходит в письменной, устной или смешанной форме с представлением продукта творческой деятельности студента.
- Контроль результатов самостоятельной работы студентов может проводиться одновременно с текущим и промежуточным контролем знаний студентов по соответствующей дисциплине.
- Результаты контроля самостоятельной работы студентов должны учитываться при осуществлении итогового контроля по дисциплине.

Критериями оценки результатов организованной самостоятельной работы студента являются:

- уровень освоения студентом учебного материала на уровне учебных компетенций;
- умение студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- сформированность общеучебных умений;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление отчетного материала в соответствии с требованиями;
- творческий подход к выполнению самостоятельной работы;
- уровень владения новыми технологиями, способность критического отношения к информации;
- уровень ответственности за свое обучение и самоорганизацию самостоятельной познавательной деятельности.

3. Методические рекомендации по отдельным видам самостоятельной работы

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий.

На практических занятиях различные виды СРС позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части студентов в группе.

При проведении практических занятий студенты могут выполнять СРС как индивидуально, так и малыми группами. Публичное обсуждение повышают роль СРС и усиливают стремление к ее качественному выполнению. Данная система организации практических занятий позволяет упрощать или усложнять задания.

Видами заданий для **внеаудиторной** самостоятельной работы могут быть:

Для овладения знаниями:

- чтение текста;
- составление плана текста;
- графическое изображение структуры текста;
- конспектирование текста;

- выписки из текста;
- работа со словарями и справочниками;
- использование аудио- и видеозаписи,
- использование компьютерной техники, Интернет и др.;

Для закрепления и систематизации знаний:

- обработка текста;
- повторная работа над учебным материалом (учебника, дополнительной литературы, аудио- и видеозаписей);
- составление плана и тезисов ответа;
- составление таблиц для систематизации учебного материала;
- ответы на контрольные вопросы;
- подготовка сообщений, рефератов, докладов;
- тестирование и др.;

Для формирования умений:

- решение ситуационных профессиональных задач;
- рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- и видеотехники и др.

В качестве форм и методов контроля внеаудиторной самостоятельной работы студентов могут быть использованы тестирование, контрольные и самостоятельные работы, защита творческих работ и др.

4. Средства для организации СР:

- бланки заданий (Arbeitsblätter);
- тексты;
- аудио-видео-записи;
- компьютерная техника;
- конспекты лекций;
- таблицы;
- кроссворды и т.д.

5. Контроль за СРС и ее результатами

По характеру выполняемой работы виды и формы контроля за СРС могут быть следующими:

- контрольная работа;
- реферат;
- собеседование по индивидуальным и семестровым заданиям;
- включение вопросов по темам, выносимым на СРС, в экзаменационные билеты;
- другие формы контроля.

Результаты СРС учитываются при межсессионной аттестации студентов.

Критериями оценок результатов внеаудиторной самостоятельной работы студента являются:

- уровень освоения студентом учебного материала;
- умения студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- сформированность общеучебных умений;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление материала в соответствии с требованиями.

Конкретные пути и формы организации самостоятельной работы студентов с учетом курса обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов определяются в процессе творческой деятельности преподавателя, поэтому данные рекомендации не претендуют на универсальность. Их цель – помочь преподавателю сформировать свою творческую систему организации самостоятельной работы.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Методические рекомендации к лекционным занятиям.....	4
2. Методические указания для самостоятельной работы.....	55

Ирина Ильинична Лейфа
доцент кафедры иностранных языков АмГУ, канд. пед. наук