

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Кафедра иностранных языков

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
заочной формы обучения,
группы 02051582
Беседина Дмитрия Александровича

Научный руководитель

К.п.н., доцент
Карабутова Е.А.

Рецензент

Директор МБОУ «СОШ № 37
г. Белгорода»
Кузьмина И.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА	
1.1 Теоретические основы коммуникативного подхода к формированию языковой компетенции школьников при обучении иностранному языку.....	12
1.2 Лингвопсихологический аспект формирования языковой компетенции школьников при обучении иностранному языку.....	23
1.3 Лингводидактический аспект формирования языковой компетенции школьников при обучении иностранному языку.....	32
Выводы по главе 1.....	46
ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	
2.1 Технология деятельностно-ориентированного обучения школьников иностранному языку.....	48
2.2 Технология функционально-ориентированного обучения школьников иностранному языку.....	58
2.3. Информационно-коммуникационные технологии в формировании лингвистических знаний и навыков иноязычной коммуникации школьников в курсе «Иностранный язык».....	69
Выводы по главе 2.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	85
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	89
	97

ПРИЛОЖЕНИЯ.....

ВВЕДЕНИЕ

Объективная потребность граждан современного общества в способности осуществлять достойную коммуникацию в поликультурном обществе обусловил поиск рациональных вариантов содержания обучения иностранному языку в общеобразовательной школе с точки зрения коммуникативного подхода и, следовательно, структуры образовательного процесса, поиск оптимальных педагогических технологий в организации иноязычной коммуникативной деятельности учащихся.

Рассмотрению проблемы обучения иностранному языку с точки зрения коммуникативного подхода посвящены научные труды представителей отечественной научной школы (И.Л. Бим, Е.А. Быстрова, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, Е.А. Карабутова, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Ч. Осгуд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, И.А. Стернин, Н.М. Шанский, Д. Шейлз и другие) и зарубежных исследователей (С.Л. Brumfit, К. Johnson, L. Jones, Liz & John Soars, J.C. Richards, T.S. Rogers, etc.). Вопросы психических механизмов языка и коммуникации находят отражение в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Р.М. Фрумкиной и др.

В качестве социального заказа школе, детерминируемого объективными нуждами большинства представителей современного общества, цель обучения учащихся иностранному языку определяется обеспечением граждан не только знанием языка, а и умением использовать его в реальном общении (real-life communication), т.е. подготовить обучающихся к практическому владению языком. Вполне очевидно, что целеполагание в обучении иностранному языку ориентировано на формирование и развитие способности обучающихся к осуществлению речевой деятельности на изучаемом языке во всех сферах человеческой деятельности, основываясь на базе знаний о языке и знании основных понятий лингвистики речи – коммуникативная компетенция.

Коммуникативная компетенция представляет собой единство языковой,

речевой и культурологической компетенций, причем языковая компетенция признаётся важнейшим компонентом коммуникативной компетенции, обеспечивая на основе достойного объёма знаний продуцирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, а также понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Языковая компетенция рассматривается в специальной литературе, во-первых, как способность человека понимать и продуцировать огромное количество правильных в языковом отношении предложений с помощью языковых знаков и правил их объединения [Хомский 1972: 35], во-вторых, как «набор умений и способностей», включая способность к перефразированию, владение синонимией и различение омонимии, ортологическую способность, т.е. умение отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных, и, наконец, селективную способность, реализующуюся в отборе изобразительно-выразительных языковых средств, наиболее эффективных для конкретных условий общения [Виноградов 1996: 148].

В этой связи, языковая компетенция трактуется нами как совокупность языковых знаний и умений их употребления в речи в зависимости от индивидуальных способностей каждого участника коммуникации для достижения понимания между представителями разных этнических сообществ в условиях поликультурного современного общества.

Поскольку коммуникативная методика обучения английскому языку базируется на живом общении, как на эффективном инструменте, позволяющем планомерно, логично и результативно осваивать все ступени знаний, то обучающиеся полностью погружаются в языковую среду, получая пласт знаний, тут же применяют его на практике, тем самым закрепляя материал более органично и без необходимости пустого заучивания. Овладение грамматическими явлениями изучаемого языка и обогащение запаса лексики происходят в процессе решения учащимися коммуникативных задач,

способствующих формированию необходимых навыков для реализации речевой деятельности. Базовый приём коммуникативного обучения английскому языку в школе – имитация и проекция обстоятельств и ситуаций из реальной жизни, т.е. ситуативное обучение лексико-грамматическому аспекту, которое осуществляется при необходимом условии использования аутентичных материалов, отражающих современную жизнь и картину мира носителей языка.

Именно коммуникативное обучение иностранному языку, в данном случае английскому, как оптимизированный и продуктивный подход к решению образовательных задач, позволяет, на наш взгляд, оптимально развить практические навыки иноязычного общения на базе знаний языковой системы изучаемого иностранного языка в диалоге представителей разных национальных общностей и культур.

В соответствии с парадигмой коммуникативного обучения иностранным языкам в школе учитель рассматривается как носитель мировой культуры, который призван реализовать принцип коммуникативной направленности обучения, расширять межкультурные и межэтнические связи посредством организации заинтересованного общения и взаимодействия учащихся на языке другого народа, обеспечивая тем самым диалог культур. В этой связи деятельность учителя в настоящее время рассматривается все более как работа по обеспечению учащимся условий для самостоятельного изучения языка, т.е. актуализируется процесс самопознания учащимися языка и культуры народа-носителя изучаемого языка в процессе самостоятельной учебной деятельности. Такой вектор образовательной политики активизирует учащихся в овладении знаниями и стратегиями коммуникативного поведения, «повышая степень автономии учащихся в языковой и образовательной среде, а также уровень их реальной самостоятельности» [Коряковцева 2002: 5].

Формирование языковой компетенции обучающихся в условиях современной школы, несомненно, занимает приоритетное место в процессе

обучения пониманию иноязычной речи и грамотного продуцирования (производства) речевых образцов, позволяющих каждому субъекту донести свои мысли о понимании объективной картины мира до всех участников коммуникации, и представляет особый интерес для нашего исследования.

Всем вышеизложенным объясняется **актуальность** данной диссертационной работы.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку, организованный по принципам коммуникативной методики.

Предмет исследования – специфика обучения школьников иноязычной коммуникации на базе языковых знаний грамматической и лексической систем современного английского языка.

Цель исследования – представить теоретическое обоснование теорий формирования языковой компетенции учащихся в рамках коммуникативного подхода к обучению учащихся школы иностранному языку и рассмотреть основные педагогические технологии, способствующие эффективному овладению школьниками системами (грамматической, лексической) современного английского языка для реализации межкультурной коммуникации.

Гипотеза исследования заключается в следующем: если формирование языковой компетенции обучаемых осуществлять на деятельностной основе и с позиций принципов функционирования языка для решения коммуникативной задачи, т.е. в процессе иноязычной коммуникации, приближенной к условиям реальной жизни, то это будет способствовать:

– формированию и развитию внутренней мотивации учащихся к более качественному овладению системами английского языка;

– повышению когнитивной активности учащихся в результате осознанного выбора лексико-грамматических средств современного английского языка в акте иноязычной коммуникации;

– формированию иноязычной культуры в процессе самостоятельного

логического мышления по проблемам, связанным с коммуникацией в поликультурном мире.

Исходя из предмета, целей и сформулированной гипотезы нами были определены следующие **задачи исследования**:

- изучить теоретические основы коммуникативного подхода к формированию языковой компетенции школьников;
- выявить специфику организации обучения учащихся английскому языку с точки зрения лингвопсихологических и лингводидактических аспектов коммуникативного подхода;
- рассмотреть особенности организации самостоятельной учебной деятельности учащихся по овладению иностранным языком с лингводидактических позиций современных педагогических технологий.

Теоретико-методологическая основа работы. Методологической основой исследования являются теоретические положения коммуникативного подхода к формированию языковой компетенции учащихся средней общеобразовательной школы. Исследование носит междисциплинарный характер. Для реализации цели и задач данной работы предпринималось комплексное исследование трудов отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и психолингвистики, лингводидактические концепции формирования языковой компетенции, основные положения современных педагогических технологий обучения иностранному языку, которые послужили основанием для организации исследования. В основу работы положены научные исследования, посвященные:

- представлению о языковой компетенции в трудах Ф. де Соссюра, Н. Хомского;
- характеристике коммуникативного подхода с учетом когнитивных особенностей учащихся Л.С. Выготского, А.А. Залевской, Е.А. Карабутовой, Ю.Н. Караулова, Дж. Кифа (J.W. Keefe), Е.С. Кубряковой, А.А. Леонтьева, О.В. Хасановой и др.;

– положениям деятельностно-ориентированной технологии формирования языковой компетенции учащихся А.В. Кобышевой, И.Р. Корчагиной, Н.Ф. Коряковцевой, Д. Нунана (D. Nunan), В.В. Серикова и др.;

– особенностям организации функционально-ориентированного обучения для реализации коммуникативных намерений в теориях М.С. Бернса (M.S. Berns), Э. Косериу, В.М. Павлова, Р. Эллис (R. Ellis) и др.;

– принципам формирования грамматических навыков для обеспечения правильного формообразования и формоупотребления лексических единиц в речи посредством информационно-коммуникационных технологий обучения Н.Г. Акатовой, В.Б. Балабанова, И.В. Белкиной, Г.Г. Жоглиной, Ю.В. Фирсовой и др.

Материалом исследования послужили достижения последних лет в области психолингвистики, педагогики и методики преподавания иностранного языка, как отечественных, так и зарубежных научных школ, а также основные положения современных педагогических технологий обучения учащихся школы английскому языку как иностранному, основанные на принципах коммуникативного подхода.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы в области педагогики, психологии, лингвистики, теории коммуникации и методики обучения иностранным языкам, в целом, и по исследуемой проблеме, в частности; теоретико-дедуктивный метод с элементами компаративного, прагмалингвистического, социолингвистического, композиционного, контекстуального и функционального анализа; дискурс-анализ.

Научная новизна исследования состоит в том, что понятие коммуникативная компетенция, в частности, ее составляющая – языковая компетенция – рассмотрена в ракурсе лингвистических, психолингвистических, педагогических, лингводидактических теорий. На основании выявленных теоретических положений коммуникативного подхода и анализа педагогических технологий организации обучения учащихся иностранному

языку разработаны и описаны методические приемы, обеспечивающие выработку стратегии овладения школьниками системами (грамматической, лексической) иностранного языка в целях осуществления полноценной межкультурной коммуникации в условиях современной жизни, обусловленных расширением сферы иноязычной коммуникации.

Теоретическая значимость состоит в том, что с точки зрения лингвопсихологических и лингводидактических теорий изучены особенности освоения учащимися лексических единиц и грамматических явлений современного английского языка; с психолого-педагогических позиций рассмотрены особенности организации индивидуальной и коллективной учебной деятельности школьников для вовлечения их в коммуникативное иноязычное взаимодействие; исследованы современные педагогические технологии (деятельностно-ориентированная, функционально-ориентированная) и технологии информационно-коммуникационные, обеспечивающие обучение учащихся по оформлению иноязычных высказываний посредством осознанного выбора соответствующих лексических единиц и грамматических конструкций современного английского языка для решения заданной коммуникативной задачи.

Практическая значимость работы заключается в том, что:

– результаты исследования и выводы автора могут иметь прикладной характер для реализации целей обучения школьников иноязычному общению в условиях современной школы – формирования личности, владеющей иностранным языком и способной к межкультурной коммуникации в условиях глобализации;

– показана необходимость учителя английского языка, во-первых, принимать во внимание когнитивные способности каждого отдельного учащегося при моделировании ситуаций иноязычного общения, во-вторых, проектировать учебную деятельность учащихся с опорой на знание основных реалий поликультурного мира и речеповеденческих особенностей иноязычного

социума, в-третьих, четко систематизировать лексико-грамматический материал, в-четвертых, разрабатывать комплекс ситуативных заданий коммуникативного типа в соответствии с изучаемыми грамматическими явлениями английского языка.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Обучение английскому языку школьников на коммуникативной основе должно быть максимально нацелено на организацию процесса самостоятельной учебной деятельности учащихся, обеспечивающей формирование лингвистического мышления, обусловленного изучением смысловозначительной функции языка и логикой иноязычного взаимодействия.

2. Для формирования языковой компетенции, т.е. для обеспечения свободного и правильного овладения всем арсеналом языковых средств иностранного языка следует обучать учащихся осознанному выбору таковых в соответствии с коммуникативными намерениями участников общения и характером учебных задач.

3. При обучении школьников иностранному языку необходимо в зависимости от психологического типа и когнитивного стиля мышления личности организовывать активные формы как индивидуальной, так и коллективной работы обучающихся, например, вовлекая их в обсуждение для самостоятельного поиска решения предложенных проблем, подготавливая учащихся к исполнению игровых ролей и к защите проекта на заданную тему, стимулируя учащихся на выполнение заданий компьютерных программ и т.д. Такая организация образовательного процесса, безусловно, способствует формированию познавательной учебной деятельности учащихся, а также развитию механизма речемыслительных навыков для осуществления полноценной межкультурной коммуникации.

Апробация и внедрение результатов исследования находят отражение в статьях, изложенных в материалах международных научно-практических конференций: «Лингвистические горизонты IV» (Белгород, 2016) и

«Формирование личности будущего на основе психолого-педагогического анализа» (Уфа, 2017).

Структура работы: Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, представленного работами отечественных и зарубежных авторов, и приложений.

Глава 1. ЛИНГВОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

1.1 Теоретические основы коммуникативного подхода к формированию языковой компетенции школьников при обучении иностранному языку

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в течение нескольких лет занимает лидирующие позиции как в западноевропейской и американской методологии, так и в отечественной лингводидактике. При определении целеполагания коммуникативного обучения иностранным языкам существенным признается тот факт, что в иноязычное взаимодействие вовлечены, по меньшей мере, две участвующие стороны, одна из которых имеет интенцию сообщать, а другая развивает или реагирует на полученный месседж тем или иным образом.

В философско-дидактической трактовке языковая компетенция, как составляющая коммуникативной компетенции, разграничивается на: во-первых, знание языка и, во-вторых, на реализацию этого знания в речевой деятельности в соответствии со стилем и типом иноязычного взаимодействия для реализации коммуникативных целей, т.е. как сознательное или интуитивное знание личности самой системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений в акте коммуникации. Умения и способности учащихся демонстрировать свои знания системы посредством речи, т.е. реализовать знания системы изучаемого языка для понимания и конструирования иноязычного высказывания в процессе общения, понимается нами как коммуникативная (языковая) компетенция. Так, Ф. де Соссюр утверждал, что «система языка, или систематический инвентарь единиц,

запечатлевается в виде суммы образов в уме каждого члена коллектива и не зависит от способов ее реализации в речи, которая всегда специфична, поскольку определяется волей индивида и типом ситуации» [Соссюр 1999: 17-19].

Впоследствии (спустя почти пятьдесят лет) мысли Ф. де Соссюра находят отражение в трудах американского лингвиста Н. Хомского, который возвратил в понятийный аппарат лингвистики термин «языковая компетенция», понимая ее как «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая <...> во взаимодействии со многими другими факторами определяет <...> виды поведения» [Хомский 1972: 15].

В связи с этим, понятие языковой компетенции следует соотносить, прежде всего, с лингвокогнитивной (субъектной) деятельностью языковой личности, которую, Ю.Д. Апресян отождествляет с «владением языком» [Апресян 1995], а С.И. Виноградов трактует как «набор умений и способностей», включая способность к перефразированию, владение синонимичным рядом и различение омонимов лексических единиц и синтаксических конструкций, ортологическую способность, а также селективную способность каждого коммуниканта, обеспечивающую возможность осознанно отбирать изобразительно-выразительные средства изучаемого языка для наиболее эффективного выражения мысли в определенных условиях межкультурного общения в современном мире [Виноградов 1996: 148].

В целом языковая компетенция с позиций лингвокогнитивной деятельности языковой личности предполагает принимать во внимание собственную картину мира личности, или «реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности (на основе произведенных ею текстов или на основе специального тестирования)» [Караулов 1987: 43].

В научной литературе понимание языковой личности как личности, проявляющейся в языке (текстах), основывается на ее способности

воспринимать (понимать) тексты других людей в процессе своей предметно-познавательной деятельности и производить собственные тексты, а также свободно переходить в дискурсе от знаний к значениям и обратно. Лингвисты придерживаются точки зрения, что слово и знание, слово и образ (концепт), объективное и субъективное, язык и речь неразрывно связаны. В этой связи Е.С. Кубрякова утверждает, что слово существует «...как ядро многомерных связей и ассоциаций, функционирующих не только в роли отражающих собственно языковые связи, но и стоящие за ними структуры знания» в голове человека в качестве таких феноменов, как словесная или вербальная память, внутренний (ментальный) лексикон, механизм порождения, восприятия и понимания речи [Кубрякова 1988: 141-172].

А.А. Залевская подчеркивает, что слово «является средством «выхода» индивида на субъективную картину объективного мира, вне которой ни само слово, ни его использование не имеют никакого смысла» [Залевская 1992: 52].

В отечественной лингводидактике термин «языковая компетенция» в свете реализации коммуникативного намерения языковой личности понимается как выбор языковых средств и «...реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок» [Вятютнев 1977: 38].

В общих чертах коммуникативный подход к формированию языковой компетенции школьников в условиях современной школы представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесённое обучение английскому языку как средству общения в условиях моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности.

Коммуникативный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения.

Систематизированное речевое поведение учащихся в условиях современного образовательного процесса представляет модель коммуникации типичного носителя английского языка, к которой следует стремиться обучаемым для формирования способности самостоятельного выражения мыслей на английском языке, и предполагает овладение совокупностью следующих систем: система общей деятельности; система речевой деятельности; система речевого общения (коммуникации); система самого английского языка; системное соотнесение родного и английского языков (их сознательно-сопоставительный анализ); система речевых механизмов (речепорождение, речевосприятие, речевое взаимодействие и др.); текст как система речевых продуктов; система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, различные типы речевых высказываний и сообщений и т. п.); система (процесс) овладения английским языком; система (структура) речевого поведения человека.

В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения английским языком как средством общения в широком смысле этого слова.

Наиболее приоритетными направлениями, определяющими коммуникативный подход к обучению английскому языку, являются: влияние концептуальных составляющих на содержание; отбор и организация учебного языкового и речевого материала; моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способы формирования речевых навыков обучающихся; самоанализ учебной деятельности и достижений; управление учителем учебной деятельностью школьников и организация их самостоятельной работы в классноурочной системе. Коммуникативный подход предполагает концентрацию процесса обучения на ученике, его способностях и образовательных нуждах. Поэтому первостепенной задачей учителя как организатора учебного процесса является обеспечение в учебной аудитории атмосферы, располагающей к иноязычной коммуникации и реализация речевой деятельности в коммуникативных целях.

Речевая деятельность при этом рассматривается как неотъемлемая и составная часть общей деятельности. Учителю необходимо систематизировать языковой материал для обеспечения речевой деятельности учащихся, поскольку для обучения и общения на английском языке значимыми являются как специальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, в том числе говорение, аудирование, чтение и письменная речь.

Систематизация общения предполагает анализ содержания, структуры и взаимодействия коммуникативного (информационного обмена между партнёрами), интерактивного (взаимодействия партнёров) и перцептивного (взаимовосприятия и взаимопонимания партнёрами) аспектов. Большой интерес для обучения англоязычному общению представляет анализ сочетания вербальных (речевых) и невербальных (неречевых) средств общения (язык тела, мимики и пр.) с учётом их национально-культурной специфики [Мильруд 2003: 12].

Практические потребности формирования языковой компетенции на том или ином этапе развития общества определяют приоритет тех или иных лингвистических исследований. В то же время разработка методов обучения тесно взаимосвязана с появлением новых подходов и методов изучения языка во всем многообразии его функций. Известно, что современная методика обучения иностранному языку в рамках школьной программы ориентирована на формирование конкретной языковой компетенции, в основе которой лежит определенная система знаний, умений и навыков учащихся. Тот факт, что язык, представляя собой универсальную знаковую систему и выполняя множество функций, подразумевает, что любая система обучения языку должна предполагать комплексное использование различных методов – структурно ориентированных, направленных на формирование определенных навыков произношения, отбор лексического материала и грамматического оформления высказывания, и коммуникативно-ориентированных, предполагающих формирование умений адекватно выражать мысли на конкретном языке в

процессе решения определенной коммуникативной задачи [Карабутова 2015: 49].

Это не исключает, однако, возможности определения отдельных методов в качестве ведущих. При этом приоритетная организация коммуникативно-ориентированного обучения представляется наиболее логичным и обоснованным, поскольку неоспорима ведущая роль коммуникативной функции языка. Все другие его функции (выражение и формирование мысли, хранение информации и т. д.) теряют смысл, если нет объективной потребности в передаче любой информации или в обмене мыслями на данном конкретном языке [Болдырев 1998: 13].

Осознанию вышеуказанного факта в немалой степени способствует и наметившийся в последнее время в лингвистике значительный поворот в сторону использования функционально-ориентированных подходов изучения языка, основанных также на результатах современных психологических и психолингвистических исследований процессов мышления и речевой деятельности личности. Специфика этих подходов проявляется в том, что они рассматривают язык в единстве всех его сторон: мыслительной, структурной и функциональной.

Известно, что в своем функционировании любой язык характеризуется как определенными единицами и отношениями между ними (структурный аспект), так и определенными процессами, которые обуславливают выбор этих единиц и их сочетание друг с другом (функциональный аспект), а также теми понятиями, которые они формируют и выражают (мыслительный аспект). Сочетание этих аспектов заложено в самой диалектической природе языка, предполагающей не только знание системы единиц и их значений, но и использование этих единиц – деятельность. В теоретическом плане это связано с решением, по существу, центральной проблемы современного языкознания – проблемы взаимодействия семантики и синтаксиса и того, как это взаимодействие опосредовано морфологией. Практическое обучение

механизмам этого взаимодействия в процессе понимания и передачи информации и представляет собой главную цель коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. Соответственно уровень полученных результатов в области лингвистических исследований и степень изученности и понимания данных механизмов определяют и результативность используемой коммуникативной методики обучения. Поэтому рассмотрим далее то, как решается данная проблема на современном этапе развития психолингвистики.

Первые существенные результаты в решении проблемы взаимодействия семантики и синтаксиса как проблемы поэтапного, многоуровневого формирования высказывания были получены в рамках трансформационной грамматики. Исследования в этом направлении в целом послужили новым импульсом к изучению содержательных аспектов языка, механизмов его использования, вернули языку его утраченный статус как «созидающего процесса», деятельности (по В. фон Гумбольдту). В этих исследованиях впервые отчетливо был поставлен вопрос о выборе личностью содержательных единиц в процессе речевой деятельности, что вызвало потребность в изучении взаимодействия логических и речемыслительных процессов.

Решение указанной проблемы, в свою очередь, стало одной из основных задач психолингвистики, в рамках которой было – рассмотреть речевую деятельность «... как целое и закономерности ее комплексного моделирования» [Леонтьев 1969: 9] При этом вторая сторона данного поиска, очевидно, заключается в первоначальном, или «приблизительном моделировании» языковых структур [Кобрина 1999: 40]. При этом, по мнению Н.Г. Комлева, «мышление не обязательно должно осуществляться в форме ясных понятий и четких суждений. Мыслительный акт бывает и сокращенным, и неполным, и расплывчатым, к тому же довольно автоматизированным» [Комлев 2003: 71].

Данное утверждение, вероятно, может служить достаточным теоретическим обоснованием многих современных методов интенсивного

обучения языку с помощью, так называемого погружения, которые предусматривают обучение готовым фразам и синтаксическим структурам.

Успешность процесса учебной иноязычной коммуникации зависит от сходства образов отправителя сообщения и реципиента. Основу этого сходства определяет общность знаний говорящего и слушающего, пишущего и читающего, знания, предваряющие и определяющие смысл языкового знака, т.е. осознанное овладение языком.

Следовательно, в современной школе коммуникативное обучение иноязычному речевому общению, принимая во внимание когнитивные операции учащихся, направлено на решение следующих задач:

1) активизировать учащихся на понимание механизмов смыслообразования посредством анализа речевой деятельности, выводя их на лингвокогнитивный уровень усвоения изучаемых языковых единиц;

2) максимально активизировать речемыслительную деятельность учащихся, формируя в их сознании основы лингвокогнитивного фонда, как в процессе решения проблемных задач, так и при выполнении учебно-познавательных заданий и проигрывании ролей дидактических игр, а также в ходе лингвокогнитивного анализа текста, воспринимая текст как совокупное вербально-смысловое единство, т.е. как единицу коммуникации в параметрах текстовой деятельности и др.;

3) формировать «вторичную языковую личность», развивая способность учащихся «адекватно декодировать многообразную и разноуровневую информацию, объективированную в текстовой деятельности», проникая в «дух» изучаемого ими языка, в «плоть» культуры народов, говорящих на данном языке в целях осуществления межкультурной коммуникации [Халеева 1990: 12].

Рассматриваемый подход ставит своей целью исследование конкретных языковых принципов и механизмов взаимодействия значений различных языковых средств, участвующих в построении высказывания – лексических,

грамматических, синтаксических, т. е. выявление тех конкретных языковых условий и средств, которые определяют в конечном итоге передачу того или иного смысла [Хасанова 2007: 80]. Такое обучение иностранному языку и лежит в основе обучающих систем, построенных на использовании коммуникативных методик.

Рассматривая обучение иностранному языку в свете коммуникативного подхода, важно отметить, что планируется учебный процесс с учетом творческого характера и взаимодействия различных аспектов языковой деятельности учащегося, принимаются во внимание данные когнитивной лингвистики, в рамках которой язык рассматривается как средство обработки, хранения и передачи информации. Наиболее приоритетными положениями когнитивной лингвистики являются такие, как: представления об активности человеческого разума в процессе порождения речи и ее понимания (интерпретирующий характер процессов говорения и понимания); утверждения о неразрывном единстве грамматики и лексики, грамматики и семантики; положения о том, что в языке все основано на вопросе меры и степени, что языковые отношения не являются строго аппозитивными и что языковые категории не всегда четко очерчены и отграничены друг от друга.

Одной из основных составляющих коммуникативного подхода является методически грамотное обеспечение учащихся таким комплексом упражнений, которые на основе аутентичности англоязычной речи позволяют полностью реализовать изначальные коммуникативные намерения (без подстройки их под наличные языковые средства), сформированные в речемышлении на родном языке. В целом же создание таких комплексов упражнений связано с особенностями структуры и функционирования механизмов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний, входящих в целесообразную для обучения англоязычному общению систему. Систематизация овладения английским языком предполагает конструирование процесса обучения с учетом объективных и субъективных закономерностей усвоения английского языка на

основе родного языка и его соотнесения с английским, а также использование как собственно системного описания фонетического, лексического и грамматического аспектов языка, так и данные коммуникативной лингвистики, функциональной грамматики, контрастивной лингвистики. Систематизация языка как средства общения основывается на трёх основных требованиях: 1) создание лингвистических основ обучения английскому языку с учётом языкового опыта обучаемых и владения ими родным языком; 2) обучение их определённому (полному, усечённому или избирательному) варианту английского языка; 3) соответствие условиям реализации когнитивно-коммуникативного обучения английскому языку.

Говоря об учебных материалах, используемых при коммуникативном обучении иностранному языку, следует отметить их практически неограниченное разнообразие. Сторонники коммуникативного подхода рассматривают учебные материалы как способ влияния на качество учебной коммуникации и использования языка. Учебные материалы, основанные на тексте, на коммуникативной задаче, а также на использовании реалий обеспечивают реализацию главной из образовательных задач – стимулируют обучаемых к использованию языка в коммуникации.

Рационально учителю в учебных целях специально моделировать такие тексты, которые не только были бы образцами англоязычного общения, но и управляли бы процессом овладения и практикой моделирования англоязычного общения учащихся. Текст, безусловно, представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках учебной темы, контекста, жизненной ситуации, заданной проблемы, возраста учащихся, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, выражения социальной, профессиональной или личностной позиции. Текст рассматривается как зафиксированный в той или иной форме продукт устной или письменной речи. В нём как бы материализуются все другие системы. В обучающих целях текст представляет собой: а) иллюстрацию

функционирования языковых единиц; б) образец речи определённой структуры, формы и жанра; в) образец реализации речевых намерений автора; г) модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); д) структуру управления смысловым восприятием; е) структуру управления учебными действиями обучаемых (учебный текст); ж) средство обучения аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и видам англоязычной речевой деятельности (всем видам чтения, аудированию, говорению, письму). Диалогические тексты, особенно аутентичные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, т.е. самообучения англоязычному общению в рамках определенного речевого поведения [Соколова 1997: 2-3].

Для обучения англоязычному общению важно систематизировать речевое поведение коммуникантов поскольку в нем отражаются все психологические, лингвистические, деятельностные, объективные и субъективные факторы его существования в речи человека в целом. Систематизированное речевое поведение представляет модель коммуникации типичного носителя английского языка и формирует способности самостоятельного выражения мыслей обучаемых на английском языке при устном общении в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой и других сфер, а также в письменном оформлении элементарной информации для передачи другому/им участнику/ам иноязычного взаимодействия [Крутских 1996: 17].

Из вышеизложенного следует, что коммуникативный подход к обучению английскому языку представляется наиболее эффективным. На школьном уровне необходимо заложить основы владения английским языком именно как средством общения, что открывает возможность перейти от рассмотрения английского языка как объекта изучения к использованию его на практике как полезного инструмента. Бесспорно, коммуникация возможна лишь при сформированной языковой компетенции.

Таким образом, собственно коммуникативно-ориентированное обучение

иностранному языку обеспечивает формирование коммуникативной компетенции как способности к речевому общению на базе сформированной языковой компетенции с учётом того, кто является участниками общения, в каких ситуативных рамках осуществляется общение, и с какой целью.

Выбор говорящим слов и грамматических средств иностранного языка зависит от компонентов ситуации, или речевых условий. К таковым относятся, во-первых, взаимоотношения между собеседниками и социальные роли, ими выполняемые. Разумеется, характер речевого общения разнится в зависимости от того, кто участвует в общении, каков социальный статус, пол, возраст, интересы и т.д. лиц, взаимодействующих в общении участников. Во-вторых, огромное значение имеет место общения (например, в формальной ситуации на учебном занятии или во время дружеской беседы вне урока). В-третьих, очень важный компонент речевой ситуации – цель и намерения говорящего (сообщить ли информацию или выразить эмоциональную оценку, благодарность, радость, обиду и т.д. или же передать приказ, просьбу или требование).

В этой связи проблема формирования языковой компетенции для реализации иноязычной коммуникации посредством эффективных методических разработок преподавания английского языка в современной школе представляется крайне важной.

1.2 Лингвopsихологический аспект формирования языковой компетенции школьников при обучении иностранному языку

Вышеуказанные положения коммуникативного подхода к обучению школьников иностранному языку позволяют по-новому взглянуть на проблему взаимодействия семантики и синтаксиса, а также связанные с ней общие и частные проблемы взаимосвязи языка и речи, значения и смысла, лексической и грамматической семантики словоформ, проблемы многозначности и

полифункциональности языковых единиц и многие другие проблемы и попытаться найти им решение в подвижном (динамичном) характере значения языковых единиц, в их способности выражать различные функциональные смыслы в составе высказывания. Успех решения данных проблем во многом зависит от понимания сущности языка как объекта изучения и обучения. С точки зрения современных подходов к языку, связанных во многом с исследованиями в области общей семиотики и когнитологии, и, в частности, с разработками в области искусственного интеллекта, естественный язык должен рассматриваться в единстве и взаимосвязи всех его реальных зависимостей — от предметного мира, мыслительных процессов и речевого использования (Бенвенист Э., 1974; Павлов В.М., 1984; Johnson К., 1995; и др.).

Коммуникативный подход к языку позволяет охватить одновременно и речь и язык, поскольку «язык дан в речи, в то время как речь не дана в языке» [Косериу 2010: 158].

Выступая как средство обобщенного, концептуального отражения действительности, как «система знаков, выражающих понятия» (по Ф. де Соссюру), язык — его лексика и грамматические категории — выполняет функцию универсальной классифицирующей системы. В этом своем качестве он выражает картину мира, которая соответствует определенному уровню познания реальности. Однако данный аспект языка не может рассматриваться как самоценный. Он приобретает значимость лишь в рамках главного назначения языка — как средства коммуникации, хранения и передачи информации; он подчинен этой цели. Даже в своем системном аспекте язык обязательно отражает признаки своего функционирования. Эту идею, думается, наиболее удачно выразил Э. Косериу, который, в частности, писал, что язык относится к явлениям целевого характера, к фактам, которые определяются своей функцией. Следовательно, язык необходимо понимать функционально, сначала как функцию, а потом как систему [Косериу 2010: 175].

Двуплановое обучение иностранному языку (в системе и в реализации) в

настоящее время ни у кого не вызывает сомнений. Тем не менее, в практике лингвистических исследований и методике преподавания английского языка это часто приводит к искусственному разделению единого объекта – языка-речи. Приемы и способы анализа языка иногда получают онтологический (природный) статус, т. е. рассматриваются как свойство самого языка. В результате оправданная на определенном этапе обучения и необходимая в исследовательских целях процедура «поуровневого» анализа языка приводит к искусственному разделению языковых уровней. Расчлняя целое на составные части, мы нередко упускаем из виду и специфику целого, тем более что выделение именно этих частей, а не других, во многих случаях определяется целью исследования или же исходными представлениями о природе изучаемого объекта.

Действительно, данные для определения значений языковых единиц, рассматриваемых как особым образом организованная система, извлекаются из речевого материала. Исследовательская процедура здесь отражает направление реальной зависимости в самом объекте. Если не принимать этого во внимание, то, как подчеркивает В.М. Павлов, возникает представление реальных зависимостей в упрощенном, одностороннем виде: значение языковой единицы предстает как абсолютно исходная языковая реальность, которая определяет все ее конкретные употребления в речи [Павлов 1984: 45].

В результате такого искусственного деления значение языковой единицы определяется исключительно отражательной функцией знака, ориентированной на внеязыковую действительность. Соответственно цепочка зависимостей в этом случае приобретает одностороннюю направленность: от «кусочка» действительности через его мыслительный образ, закрепленный в значении языкового знака, к значениям того же знака в его конкретных речевых употреблениях.

Правомерность такого (получившего название вариантно-инвариантного) подхода к языку и языковым значениям вызывает определенные сомнения.

Несмотря на то, что данный подход не исключает полностью обратного воздействия «речевых значений» на языковые, а лишь считает возможным отвлекаться от подобного рода модификаций и не учитывать их в процессе анализа, такое отвлечение представляется не совсем оправданным. Оно приводит на практике к забвению самих механизмов использования языка, а именно в них и раскрываются его сущностные свойства. Еще Э. Бенвенист утверждал, что именно в речи формируется и оформляется язык, что «нет ничего в языке, чего не было бы раньше в речи» [Бенвенист 1974: 140].

Сама возможность воздействия «речевых значений» на языковые значения знака свидетельствует о том, что в основе этого взаимодействия лежит зависимость не случайного, а регулярного, сущностного характера. Даже в своем статическом аспекте эта зависимость предстает как обобщение «речевых значений» в значении языковом. Поэтому, в центре лингвистических исследований, в том числе с точки зрения их коммуникативной значимости для обучения английскому языку, должно находиться изучение взаимосвязей всех компонентов языкового знака, которые принадлежат ему и в языке, и в речи, а значение языкового знака следует рассматривать с учетом двух характерных связей — с фрагментом действительности и со всем многообразием его актуальных значений в речи.

С другой стороны, в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений и тот факт, что язык — неотъемлемая часть человеческого разума и, следовательно, только взаимодействие всех мыслительных структур и процессов (восприятия, понимания, памяти и пр.) обеспечивает его реализацию в речи. Поэтому вполне естественно, что ни одна лингвистическая теория или теория обучения в настоящее время не может обойти вопроса о психической реальности своих объектов. С этой точки зрения язык, реализуемый в речи, необходимо рассматривать также как мыслительный, познавательный процесс. Изучение английского языка с психологической точки зрения — это сложный процесс формирования благодаря когнитивным процессам в коре головного

мозга новой речевой системы, которая начинает сосуществовать и постоянно взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние [Кристалл 2001: 58-60].

Таким образом, ведущим направлением обучения иностранному языку в условиях современной школы признаётся рассмотрение языка в качестве инструмента общения, с одной стороны, и инструмента познания, с другой. Две стороны процесса иноязычного обучения, как утверждает Л.С. Выготский, неразрывны и отражают единство одинаково важных функций, свойственных человеческому языку [Выготский 1999: 126].

Такой ориентир коррелирует с общим пониманием сути коммуникативной компетенции человека как знания, представления о языке и способности к речевым действиям, умениям осуществлять коммуникацию. Эти две стороны обучения языку – овладение знаниями непосредственно самого языка и расширение познаний о языке, в методике преподавания иностранных языков сегодня воспринимаются как равнозначно важные процессы, обеспечивающие формирование у учащихся адекватного представления о лингвистическом явлении и развитие умений учащихся использовать это явление в реальной межкультурной коммуникации. Иными словами в основу обучения иностранному языку положена когнитивность (лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание») – способность к умственному восприятию и переработке человеком внешней информации [Толок 2008: 140].

Овладение новой лингвистической системой у обучаемого происходит посредством взаимодействия внутренних и внешних факторов. Внутренним стимулом познания является конфликт – противоречие между существующими у учащегося представлениями о языке и реальным миром. Помочь осознать и разрешить этот конфликт призван учитель школы. Предлагая учащимся найти решение проблемным ситуациям, учитель выступает активным участником дискуссии и вопросов в отношении нового знания, предъявляет учащимся речевые образцы, объясняет принцип их структурирования, предлагает

различные виды учебной деятельности, задействующие когнитивные процессы, обеспечивает учащимся возможность провести самооценку своего собственного пути в учении. То есть, язык усваивается в процессе языковой практики посредством индивидуальной когнитивной активности каждого школьника. Психологические исследования и практика обучения показывают, что обучение протекает результативно в случае, когда мозг обучаемого при формировании лингвистического знания создаёт свои собственные ментальные структуры, а не в случае навязывания готовых структур [http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Philologia/7_122316.doc.htm].

Следовательно, необходимо не предоставлять учащимся готовые лингвистические знания, а помочь им развить собственные знания в процессе самопознания, обусловленного потребностью в общении и самовыражении.

В этой связи, предпочтительнее создавать условия, обеспечивающие потребность в концептуализации знания и стимулирующие интерес учащихся к учению. Процесс овладения языком должен носить эвристический характер, побуждая учащихся к открытию языка посредством самостоятельного исследования и эксперимента. Практика показывает, что когда у учеников в целом сложились представления о системе языка, новые явления осваиваются ими по той же модели, но гораздо быстрее, без особых дополнительных усилий со стороны учеников и без необходимости в дополнительном контроле со стороны учителя. Организация познавательного процесса овладения иностранным языком и активизация ментальной (когнитивной) деятельности учащихся при обучении иностранному языку, т.е. подобно естественному познавательному поведению человека, позволяет учащимся усваивать язык, начиная от понимания свойств и назначения целого, и переходя затем к его структуре и её составляющим.

Формирование адекватного знания (когнитивный аспект) о средствах выражения некоторого грамматического содержания высказывания на иностранном языке требует от учащихся верного представления о целом –

грамматической категории, которая, в свою очередь, складывается из опыта выражения её содержания. А этим опытом если человек и располагает, то в малой доле и то по отношению к родному языку.

Психологи объясняют процесс следующего поэтапного создания когнитивного образа языкового явления:

I этап – концептуализация слова (осознание языковых особенностей иностранного слова в сопоставлении с родным для последующего оперирования им в речевой деятельности);

II этап – интериоризация (запоминание лексической единицы);

III этап – тренировка (создание ассоциативных связей у введенного слова).

Ребеккой Оксфорд (R. Oxford) выявлено, что познание реализуется в результате характерных для каждого этапа следующих индивидуальных познавательных стратегий:

– метакогнитивные стратегии (обеспечивают учащемуся выбор собственного стиля обучения в поиске необходимого учебного материала, разработке собственного учебного расписания, самостоятельном нахождении ошибок и оценивании собственного успеха в достижении учебных целей);

– когнитивные стратегии (помогают учащемуся изучать язык при помощи анализа, составления конспектов, создания опорных схем, более удобной реорганизации материала, составления плана процесса самопознания);

– стратегии сохранения материала в памяти (предполагают использование рифмы, картинок, звуков, а также двигательной активности);

– компенсаторные стратегии (предполагают использование контекстуальной догадки, синонимов, умений выразить мысль доступными средствами, а также использование мимики и жестикологии);

– социальные стратегии (ориентированы на взаимодействие учащегося с другими людьми с целью поиска ответа на сложный вопрос, возможности обсудить непонятный материал);

– аффективные стратегии (основаны на умении учащихся контролировать свои негативные эмоции) [Oxford 1999b: 115].

Однако используемые учащимися одной учебной группы стратегии овладения языком могут иметь и общие черты, обусловленные во многом методической манерой учителя. Следовательно, можно наблюдать особенный, отличный от других профиль обучения каждого учебного коллектива, обеспечивающий комфортное взаимодействие в процессе общения всем участникам, обладающим характерным для каждого индивидуальным стилем обучения. Хотя данная организация когнитивной деятельности человека при овладении иностранным языком представляется универсальной, важно понимать, что реализуется она весьма индивидуально, в зависимости от познавательной манеры (стиля обучения) каждого человека. Стиль обучения трактуется Дж. Киф «...как способ когнитивного, аффективного и физиологического поведения личности, служащий относительно характерным проявлением того, как учащиеся воспринимают учебную среду, взаимодействуют в ней и реагируют на нее» [Keefe 1979a: 4].

Исследования показывают, что в педагогической практике существует возможность влиять на процессы развития стратегии познания учащихся, тренировать их в применении более эффективных способов самообучения, подбирая для каждого учащегося набор наиболее активных стратегий. Учащийся, как активный деятель процесса обучения на когнитивной основе, сам наполняет свою базу знаний, взаимодействуя с другими участниками коммуникации в обучающей среде, созданной учителем.

Учителю для этого рекомендуют опираться на собственно личностные проявления учащихся:

- мотивация (принятие решений и обоснование деятельности);
- рефлексия (конструирование и удержание определенного образа «Я»);
- смысловтворческая деятельность (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – смысла жизни);

- ориентация в реальной действительности (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения);
- обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности);
- самореализация (понимание своей Я-позиции в мире и стремление к признанию своего образа «Я» окружающими);
- обеспечение уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями (не посвящать свою жизнедеятельность реализации утилитарных целей) [Сериков 1994: 129].

В организации учебного процесса важно понимать, что учебная задача решается на личностном уровне, которая переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, обеспечивает мобилизацию и развитие мощных структур интеллекта. Переживание как способ существования личностного опыта предполагает и присущие именно ему субъект-субъектные формы учебного взаимодействия: общение-диалог, игровое моделирование, рефлексию, смыслотворчество [<http://www.art-education.ru/electronic-journal/lichnostno-orientirovannyyu-podhod-k-uchashchimsya-na-urokah-literatury-v>].

Таким образом, коммуникативное обучение представляет собой применение последовательных систем когнитивных стратегий овладения языком с учетом как универсальности когнитивной деятельности человека при его лингвистическом развитии на иностранном языке, так и индивидуальные особенности учащихся, характерные для этого процесса. Организация учебной деятельности в обучении иностранному языку строится по пути осознания личностью нового материала и должна совпадать с естественным путём познания, свойственным психике каждого учащегося. Учителю необходимо помочь учащемуся развить гибкость в применении стратегий познания, тренировать в применении тех или иных стратегий адекватно задачам самопознания, стоящим перед каждым учащимся, а также коммуникативной задаче.

1.3 Лингводидактический аспект формирования языковой компетенции школьников при обучении иностранному языку

Переход к обучению учащихся лексическим и грамматическим особенностям современного английского языка в школе создает совершенно новую лингводидактическую ситуацию.

Выдвигая на передний план содержательный аспект языка, лингвисты в то же время пытались использовать для описания этого аспекта аппарат, первоначально разработанный для изучения языковых форм. При этом в большинстве случаев структура высказывания рассматривалась как простая актуализация языковой системы. Между тем, реальная системность языка, по мнению исследователей, заключается не во внутренней планировке «того склада, где хранятся единицы языка» (подход, характерный для структурной лингвистики и традиционной системы обучения языкам с использованием преимущественно репродуктивных методов), а во взаимосвязи и организации этих единиц в их «рабочем состоянии, в той деятельности, ради которой они только и существуют» [Леонтьев 2004: 65].

Многое из того, что сообщается в ходе обычного использования языка, отмечает Н. Хомский (и на это обращал внимание еще Декарт), является совершенно новым, а не повторением чего-либо слышанного ранее; его даже нельзя назвать чем-либо «подобным», созданным по «модели» тех предложений или связных текстов, которые могли быть услышаны в прошлом. С этой точки зрения особую значимость, как для лингвистических исследований, так и для методики обучения английскому языку приобретает именно творческая сторона языковой деятельности человека. Она проявляется не только в выборе языковых средств из указанного арсенала и в их организации, комбинаторике, служащих построению осмысленных текстов (как это часто принято считать), но также в том, что одно и то же слово (или другое языковое средство) может быть использовано для передачи разных значений в

разных высказываниях.

К сожалению, в данном аспекте языковые единицы практически не рассматривались. Это обуславливает необходимость поисков нового подхода, который позволил бы исследовать механизмы формирования значений языковых знаков в процессуальном, деятельностном аспекте, т. е. в процессе построения высказывания, а также выявить основные факторы, влияющие на формирование того или иного значения, и определить их роль в реализации конкретного значения в данном высказывании. Такой подход можно было бы назвать функционально-семиологическим в том смысле, что он рассматривает формирование значения знака (семиозис) как процесс, нацеленный на передачу с помощью этого знака определенного функционального смысла в составе высказывания, т. е. в единстве с процессом конструирования высказывания. Иначе говоря, в рамках данного подхода языковой знак исследуется с точки зрения формирования значения этого знака в процессе его использования (соответственно сами процессы формирования языковых значений в высказывании можно называть функционально-семиологическими процессами).

Одной из важнейших функций обучения следует считать формирование навыков и умений самостоятельной учебной деятельности учащихся, обусловленными двумя функциями обучения:

- 1) овладение учебным материалом и формирование умения свободного перехода от учебной к неучебной деятельности;
- 2) формирование умения переходить от решения системы учебных задач к ориентировке в проблемных ситуациях реальной действительности, распознаванию и решению определенных задач [Рогова 1988: 55].

Как уже упоминалось выше, конечной целью обучения английскому языку всегда является коммуникация в реальной жизни, поэтому важно воспитывать школьника полноценным членом общества, вовлекать его в активное, грамотное и творческое участие в социокультурной деятельности.

Обучение иноязычному общению предполагает сознательное усвоение как лексических, так и грамматических единиц изучаемого языка. Грамматика по праву признается одним из важнейших аспектов обучения иностранным языкам, т.к. полноценная иноязычная коммуникация не может происходить при отсутствии знаний о грамматическом строе иностранного языка.

Изучение методических разработок по вопросу обучения школьников грамматической стороне речи позволяет выделить основные этапы (ППП):

- 1) **Предъявление** речевого образца (через анализ и синтез грамматического явления);
- 2) **Практика** тренировки и применения в речи;
- 3) **Продуцирование** собственных речевых образцов.

Для каждого из этапов характерны соответствующие их целям упражнения. Рассмотрим примеры упражнений.

На этапе предъявления речевого образца учащимся для усвоения языкового материала необходимо осмыслить грамматическое явление, уяснить его содержание, форму и случаи употребления. Чаще всего ознакомление учащихся с новым учебным материалом для продуктивного усвоения осуществляется в учебно-речевых ситуациях, предъявляемых устно или в текстах для чтения. Для этого учителю необходимо создавать условия для демонстрации изучаемой формы и конструкции как динамической единицы, играющей вполне определённую функционально-коммуникативную роль в общении. На данном этапе вполне резонно организовать учащихся на выполнение упражнений, предусматривающих:

- ❖ подчёркивание грамматической структуры в тексте предложения;
- ❖ выписывание характерных лексических единиц, свидетельствующих о необходимости употребления определенной грамматической конструкции;
- ❖ грамматический разбор предложения;
- ❖ модель – SOS (sammeln – ordnen – systematisieren), т.е. собрать – упорядочить в логической последовательности – систематизировать

[Hermann 1991].

На этапе **Практики** тренировки и применения грамматического материала в речи происходит формирование грамматических речевых навыков, предусматривающих относительно точное воспроизведение изученного явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие его гибкости за счёт варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания.

Обучение грамматической стороне устной речи связано с формированием соответствующих автоматизмов, что эффективно достигается в ходе выполнения следующих тренировочных упражнений:

- повторительные;
- подстановочные (таблицы);
- трансформационные;
- имитационные и ролевые игры.

Следует отметить, что сами по себе тренировочные упражнения не обеспечивают участие в коммуникации. Отработка отдельных элементов, грамматических структур путём специализированных тренировок – это, безусловно, обязательный этап рационального овладения языком. Однако помимо этого необходимо развивать навыки спонтанной речи в акте коммуникации в соответствии с особенностями ситуации, что может быть достигнуто только посредством выполнения системы коммуникативно-ориентированных упражнений.

На этапе продуцирования собственных речевых образцов осуществляется окончательное оформление грамматических речевых умений и навыков, т.е. полноценное участие в коммуникативном взаимодействии. Упражнения данного этапа должны быть коммуникативно значимыми, т.е. обеспечить коммуникативную задачу. Так учащимся могут быть предложены следующие виды заданий:

– *Выразите данную мысль как-то иначе (другими языковыми средствами).*

- *Расскажите о том, что вы планировали сделать в выходной, но не сделали.*
- *Выскажите предположение о том, что не успел нарисовать художник на незавершённом рисунке.*
- *Объясните причину, по которой вы не сможете пойти в музей с друзьями, используя необходимые грамматические формы.*
- *Выразите сомнение в правильности высказываний одного из собеседников.*
- *Измените ситуацию так, чтобы использовать другую грамматическую форму.*

Признается эффективным применение упражнений игрового характера, приближающих процесс активизации грамматического материала к условиям реального общения:

- *Расскажите одноклассникам о том, что вы узнали, не информируя о том, где вы были. (Игра «Где были мы – не скажем, а что услышали – расскажем»).*
- *Угадайте, что (кто) это по следующей характеристике....*
- *Поправьте собеседника, который комментирует свои действия или какие-то события в его жизни и всё путает (по принципу игры «Человек рассеянный».)*
- *Определите правдивость или ложность утверждения (по принципу игры «Правда – неправда»).*
- *Отберите письма/открытки, полученные вчера, позавчера, неделю назад (Игра «Сортировка писем»).*

Для обучения грамматическим явлениям иностранного языка на каждом этапе должны использоваться разнообразные методические приёмы, задания и практические способы.

Тренируя учащихся в усвоении новых слов, формируя и совершенствуя продуктивный лексический навык обучаемых, педагог предлагает следующие две категории упражнений:

- упражнения, обеспечивающие запоминание слова, овладение его семантикой в единстве с фонетической и грамматической формой, а также

выбор слова из долговременной памяти;

– упражнения, способствующие овладению синтагматическими и парадигматическими связями конкретной лексической единицы.

Поскольку учащиеся усваивают слово (его форму и значение) благодаря необходимости высказывания своих мыслей и чувств и обусловленные ситуативной коммуникативной установкой, условно-речевые упражнения (на имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию), осуществляемые в условиях специально организованного общения, обеспечивают первичную тренировку в употреблении новой лексики после ее предъявления.

Так, учащимся можно предложить выполнить следующие упражнения на имитацию:

- Подтвердите (опровергните) высказывание...!
- Согласитесь с высказыванием или возразите...!
- Представьте себе, что один из участников – суфлёр, а остальные – актеры театра...!
 - Поиграйте в «Испорченный телефон»!

Имитационные упражнения позволяют сформировать у учащихся, благодаря их ощущениям, зрительно-слуховой образ слова, который посредством связи с речедвигательными операциями обеспечивает прочность запоминания формальных признаков слова. Не меньшее внимание уделяется осознанию единства значения и функции слова, с одной стороны, и ассоциированию формы слова (его слухового образа) со значением и функцией, с другой [Подласый 2007: 156].

Подстановочные упражнения, предлагающие: дополнить высказывание..., дать характеристику предмету... и др., способствуют упрочнению ассоциативных связей и развивают операцию выбора слова.

Трансформационные упражнения, связанные в основном с деятельностью по изменению грамматической формы слова, обеспечивают возможность овладения системой материальных средств иностранного языка, в целом, и

формируют операционную базу для устной коммуникации, например, в вопросно-ответных упражнениях в форме диалога-расспроса или управляемого диалога, а также в игровой деятельности. Овладению формальными признаками слова способствуют кроссворды, чайнворды, упражнения на составление множества слов из одного многосложного слова, а также на поиск обобщающего или ключевого слова в предложенной цепочке слов, заполнение пропусков в рекламном слогане и др.

Подобные задания способствуют моторной фиксации лексики и обеспечивают укрепление связей слов – зрительных, слуховых и речемоторных.

Признавая наиболее эффективными коммуникативные приемы для реализации целей обучения иностранному языку, считаем важным организовать работу учащихся по: сравнению набора картинок и изображений, иллюстрирующих грамматическое явление изучаемого языка; восстановлению логической последовательности в серии фрагментов текста или фотографий; выявлению отсутствующих элементов в текстах и изображениях; формулированию партнёру/ам последовательных действий для успешного выполнения им/и задания; поиску ответа на вопрос путём коллективного анализа всех фактов, известных остальным участникам коммуникации, и др.

Весьма эффективным признается нами деятельность учащихся в процессе взаимодействия в группе, которое организуется как свободное общение участников в дискуссиях и ролевых играх, в процессе обмена аргументированными мнениями, в ходе поиска единственно правильного решения задачи или импровизации на заданную тему и др. Результативность выполнения коммуникативных заданий напрямую зависит от предварительной работы над вокабуляром и грамматическими явлениями изучаемого языка, хотя при этом теряется чистота коммуникативного метода.

Достижение реального эффекта в усвоении лексико-грамматического материала учащимися обеспечивается за счет организации обучения, предусматривающего взаимодействие в речевых ситуациях, приближенных к

естественным условиям жизни, и учебных речевых ситуациях, моделирующих жизненные обстоятельства.

Так, для достижения реального уровня иноязычной коммуникации следует организовывать учащихся для выполнения следующих заданий: *«Разыграйте диалог между кондуктором и пассажиром автобуса»* или *«Расскажите о планируемом отдыхе на ближайшие выходные»* и т.п. Для качественного овладения умениями коммуникации на иностранном языке учащимся важно вообразить себя в определённой роли, а также проявить желание участвовать в учебной игре. А для этого им необходимо научиться придумывать содержание воображаемого разговора.

Для того чтобы эффективно развивать личность учащегося, преподавателям необходимо обладать высоким уровнем общей и педагогической культуры, быть способным создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду на базе современных педагогических технологий [Зимняя 1991: 23].

Анализ специальной литературы по проблеме исследования способностей человека в овладении новым языком позволяет выделить следующие компоненты комплексной структуры: вербальный (лингвистический), музыкальный, логический (математический), пространственный (зрительный), моторный (кинестический), межличностный (социальный) и внутриличностный (самоанализ). Выбор преподавателем методов и приемов обучения во многом зависит от того, какой компонент структуры способностей у конкретных учащихся более развит, т.е. речь идет об индивидуальном стиле (the learning-styles approach) каждого учащегося.

Нам представляется наиболее интересным опыт обучения учащихся иностранному языку в сотрудничестве (collaborative learning) как обще дидактический концептуальный подход, поскольку позволяет достигать прогнозируемые результаты обучения наиболее эффективно и раскрывать потенциальные возможности каждого ученика в классно-урочной иноязычной

коммуникации.

Теория обучения в сотрудничестве (совместное или взаимное обучение), разработанная тремя американскими педагогическими школами (под руководством Р. Славина из университета Джона Хопкинса; возглавляемая Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота; группа единомышленников Э. Аронсона из университета штата Калифорния), предполагает создание условий для активной совместной учебной деятельности коммуникантов разного психологического типа в разнообразных учебных ситуациях. В иноязычную коммуникацию вовлекаются как учащиеся, которые быстро «схватывают» и легко овладевают учебным материалом, коммуникативными умениями, так и те, которым требуется значительно больше времени на осмысление материала [Коряковцева 2002: 90]. Объединение учащихся в небольшие группы в зависимости от их индивидуальных особенностей создает условия для слабых учеников выяснить у сильных все непонятные им вопросы. Сильные же учащиеся заинтересованы в том, чтобы даже очень слабые участники группы досконально разобрались в учебном материале и сами имеют возможность проверить собственное понимание вопроса, дойти до самой сути в решении проблемы [Олифер 2000: 123]. Помимо достижения академических успехов, обучение в сотрудничестве обеспечивает интеллектуальное и нравственное развитие учащихся.

Идея обучения в сотрудничестве реализуется в различных вариантах:

– Обучение в команде (Student team learning (STL)) направлено на реализацию «групповых целей» (team goals) и достижение успеха (team success) в результате самостоятельной работы каждого участника группы (команды) над темой/проблемой/вопросом, подлежащим изучению, или командно-игровое (teams – games – tournament – TGT) обучение.

– Индивидуально-групповое (student – teams – achievement divisions – STAD) обучение (или «разрезанная информация» – Jigsaw).

Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над фрагментами (логическими или смысловыми блоками) на этапе творческого применения изученного языкового материала. Каждый член группы находит материал по заданной ему подтеме, а затем встречается и обменивается информацией как эксперт по данному вопросу с участником другой группы, выполняющим такое же задание. Впоследствии каждый участник возвращается в свою группу и информирует о новых фактах товарищей в своей группе. Финальный отчет о результатах совместной работы может излагать как отдельный ученик, так и вся команда в целом [Олифер 2000: 100].

– Совместное обучение или учимся вместе (*learning together*) – разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (Д. Джонсон и Р. Джонсон). Класс делится на группы по 3-4 человека. Каждая группа получает одно задание, которое является частью какой-либо большой темы, над которой работает весь класс. Каждой группе дается задание подготовить свою часть. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение материала в полном объёме. Надо иметь в виду, что вся необходимая лексика по теме усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках. Основные идеи, присущие всем описанным здесь вариантам обучения в сотрудничестве, дают возможность учителю быть ориентированным на каждого ученика. Это и есть личностно-ориентированный подход в условиях классно-урочной системы, один из возможных способов её реализации. При использовании обучения в сотрудничестве самое трудное – добиться, чтобы ученики в малых группах общались на иностранном языке. Но практика показывает, что при достаточно настойчивом внимании со стороны учителя это требование выполняется сначала с трудом, а затем постепенно, причем с явным удовольствием. Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть в том, чтобы учащийся сам захотел приобрести знания. Проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности не менее важна, чем способ организации, условия и методика

работы над заданием [Коряковцева 2002: 65].

– *Проектное обучение* иностранным языкам отражает идеи гуманистического направления в философии и образовании американского философа и педагога Дж. Дьюи, а также его последователя В.Х. Килпатрика. В России идеи проектного обучения возникли практически одновременно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся использовать проектные методы в практике преподавания. В 1931 году метод был осужден. Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Проектное обучение, по мнению Г.А. Китайгородской, включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути [Китайгородская 1986: 17].

– *Суггестопедия* – лингводидактическое направление, позволяющее учащимся в условиях жесткого лимита времени овладеть иностранным языком как средством общения и средством познания, выработать умения и навыки понимания иноязычной речи в нормальном (естественном), или близком к нормальному, темпе на заданную бытовую, общественно-политическую, культурную и общенаучную тематику. Отбор и систематизация учебного материала определяются и регулируются целым рядом взаимосвязанных и подчиненных задачам обучения факторов: дидактическими, психологическими, социопсихологическими [Олифер 2000: 70].

Формирование языковой компетенции на коммуникативной основе возможно при создании особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса, что включает в себя:

- устранение внутренних препятствий творческим проявлениям обучаемых;
- предоставление возможностей использования в речи метафор и

аналогий;

– поддержка и развитие воображения и фантазии обучаемых [Корымова <http://festival.1september.ru/articles/608831/>].

Эффективность коммуникативного подхода к формированию языковой компетенции, проявляющееся в развитии творческой активности обучаемых, обеспечивает:

- ✓ открытие чего-либо, ранее неизвестного данному субъекту;
- ✓ формирование умения видеть и понимать проблему;
- ✓ самостоятельный подход к поиску решения проблемы и реализации коммуникативной задачи;
- ✓ создание нового языкового продукта в процессе достижения коммуникативной цели;
- ✓ развитие критического мышления (считать свое мнение не единственно значимым, а опосредованным мнениями и ориентациями других участников коммуникации);
- ✓ формирование умения интерпретировать любую информацию на индивидуально личностном уровне [Кульневич 2000: 67].

Учитывая все вышесказанное, можно выделить следующие два дидактических требования, которые необходимо учитывать в процессе формирования языковой компетенции школьников на коммуникативной основе:

Во-первых, следует максимально опираться на возможность формирующего обучения, то есть не просто использовать уже сложившиеся психические особенности ребенка для целей эффективного овладения английским языком, а активно формировать эти психические особенности в процессе реализации коммуникативной деятельности. В этом смысле обучение английскому языку должно носить не просто обучающий, но и развивающий характер.

Во-вторых, методика коммуникативного обучения иностранному языку, в

частности, английскому, должна максимально реализовывать индивидуальные преимущества каждого отдельного ученика.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции является одним из основных средств реализации иностранного языка как средства мирового общения и взаимопроникновения культур. Достижение данной цели обусловлено только сформированной языковой компетенцией учащегося в условиях коммуникативного иноязычного взаимодействия, требующего от каждого участника осознанного выбора языковых средств, необходимых для формирования мысли, адресованной другим участникам коммуникации.

Вполне очевидно, что ориентация на личность учащегося и его образовательные нужды в процессе обучения иностранному языку на коммуникативной основе может обеспечить «приращение» жизненного опыта в процессе самопознания, посредством анализа традиций культуры изучаемого языка и сопоставления их с традициями своей национальной культуры. Несомненно, такой опыт для обучаемого значимее и действеннее, чем выученные наизусть слова и правила изучаемого языка.

По нашему убеждению, реализация педагогических технологий, ориентированных на личность учащегося, обеспечит практическое решение коммуникативных задач на уроках иностранного языка в школе. В психолого-педагогической литературе представлено достаточно доказательств в поддержку того, что в основе познавательной направленности личности лежит система мотивов, которая порождается познавательной потребностью – субъективным отражением объективной потребности в знаниях. Одним из действенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, повышения познавательной активности в процессе обучения, в нашем случае, коммуникации на иностранном языке, является интерес.

Развитию интереса способствует выполнение учителем иностранного языка ряда дидактических требований: обучение иностранному языку должно быть дискуссионным и деятельностным, направленным на поддержку

индивидуального развития обучаемого, предоставляя ему необходимое пространство для свободы принятия самостоятельного решения в ходе выполнения коммуникативной задачи, для проявления и развития творческих способностей, для осознанного выбора языкового материала, а также подбор стратегии/й учения и характера речевого поведения.

Выводы по главе 1:

Практические потребности обучения коммуникации на иностранном языке на современном этапе развития общества определяют приоритет психолингвистических и лингводидактических направлений исследований.

Коммуникативная методика обучения английскому языку представляется наиболее эффективной для реализации межкультурного общения, поскольку обучение готовым фразам, соотнесенным с конкретными ситуациями, не может обеспечить овладение изучаемым иностранным языком в полной мере.

Реальное владение языком возможно тогда, когда усвоение речевого материала обеспечивает формирование у учащихся знаний о системах языка и навыков самостоятельного построения высказывания на основе осознанного выбора и верного оформления лексико-грамматических конструкций в соответствии с заданной коммуникативной задачей, т.е. речь идет о формировании языковой компетенции в процессе обучения/изучения иностранного языка.

Учителю необходимо подобрать и систематизировать учебный материал, предложить коммуникативную задачу или обеспечить жизненную ситуацию, чтобы в результате осуществления учащимися классно-урочной иноязычной речевой деятельности формировались механизмы речи в соответствии с индивидуальными психофизиологическими особенностями и лингвистическими способностями. В процессе обучения иностранному языку учащиеся формируются познавательная учебная деятельность, способствующая усвоению языка, формированию механизма речи и навыков коммуникативной деятельности на иностранном языке при аудировании и чтении, и производство (продуцирование) речевых высказываний при устной и письменной коммуникации.

Вовлекая школьников в процесс продуцирования иноязычного высказывания для реализации коммуникативных намерений посредством

осознанного выбора грамматических явлений и лексических единиц английского языка и их правильного употребления, перед педагогической общественностью стоит задача определить содержание явлений родного и иностранного языков, которые учащимся надлежит сопоставлять друг с другом по причине их резкого отличия, а также разработать коммуникативные задания и ситуации с учетом индивидуального учебного стиля каждого ученика.

Важной частью формирования языковой компетенции при обучении английскому языку является привитие учителем у школьников интереса к предмету, организовывая учебные занятия в разнообразной форме (игра, дискуссия, дебат и т.п.), чтобы обеспечить учащимся благоприятные условия для выполнения особой социальной роли в учебной ситуации, приближенной к условиям реальной жизни, предлагая возможную/ые стратегию/и обучения, разрабатывая задания для развития речемыслительных механизмов индивидуума, а также определяя для него объем и содержание учебного материала, вырабатывая критерии оценки результата самопознания систем иностранного языка каждым учащимся для реализации полноценной коммуникации на иностранном языке.

Таким образом, речь идет о комплексных, интегративных методах, вобравших в себя элементы вариативных педагогических технологий, обеспечивающих формирование языковой компетенции обучаемых для эффективного участия в иноязычной коммуникации в современном поликультурном мире.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1 Технология деятельностно-ориентированного обучения школьников иностранному языку

Рассмотрение педагогической образовательной технологии принято начинать с модели обучения, представленной двумя ярусами: верхний ярус – методы и формы (дидактика); нижний ярус – педагогическая техника (средства и приемы), обусловленная личностными особенностями учителя (интуиция, основанная на опыте, манера поведения, мимика, жесты, отношения и т. д.), т.е. то, что в совокупности признается педагогическим искусством [Алексеев 1993: 385].

Образовательная или педагогическая технология понимается как комплексная деятельность учителя, представленная:

- планированием результатов обучения,
- выбором средств диагностики текущего состояния обучаемых,
- определением набора моделей обучения,
- разработкой критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий [Гузеев 1996: 8-9].

В обучении иностранному языку технология деятельностно-ориентированного обучения признана парадигмой образовательного процесса, то есть его образовательной картиной мира, обуславливающей систему ориентиров и установок для практической организации образовательного процесса на каждом его этапе, начиная целеполаганием, и заканчивая контролем и оценкой результатов данного процесса.

Вопросам реализации теории деятельности, представленной в речевой деятельности языковой личности, с точки зрения антропоцентрического

подхода к изучению языка, посвящены лингвистические, психолингвистические и лингводидактические исследования [Т.М. Дридзе, 1984; И.А. Зимняя, 2001; К.И. Белоусов, 2002; Н.Г. Воронова, 2000; Е.А. Коржнева, 2003; А.А. Леонтьев, 1990 и др.].

В рамках теории речевой деятельности личность, изучая и усваивая язык, анализирует языковые явления в результате процессов восприятия и производства (порождения) иноязычной речи, т.е. выполняя «психологические операции» [Тарасов 1987: 128], для организации общения «сотрудничающих коммуникантов» [там же: 129].

Ю.А. Сорокин, рассматривая текст, в том числе и иноязычный, как «...весьма сложное и полифункциональное знаковое образование», подчеркивает особенности восприятия текста, характеризующегося определенной психолингвистической структурой, а также подтверждает наличие зависимости между типами текста и социальными группами индивидуумов [Сорокин 1985: 5].

А.А. Леонтьев рассматривает две ситуации восприятия речи: «...первая ситуация – когда происходит первичное формирование образа восприятия (моторный или сенсорный принцип восприятия); вторая ситуация – когда происходит опознание уже сформированного образа (в процессе активного или пассивного действия)» [Леонтьев 2008: 127].

Что же касается процесса производства или порождения речи, то согласно теории деятельности, разработанной А.А. Леонтьевым, важно указать, что этот процесс представляет собой определенные этапы структуры психологических операций человека [Леонтьев 2008: 64]:

- мотивация и формирование речевой интенции (намерение);
- ориентировка относительно лексических единиц и грамматических конструкций изучаемого языка;
- планирование речи;
- реализация плана (исполнение намерения);

– контроль понимания смысла высказывания коммуникантом.

Описание процессов порождения речи предложено А.А. Леонтьевым в виде таких психолингвистических моделей, как: стохастические модели, модели непосредственно составляющих, модели на основе трансформационной грамматики, когнитивные модели и модель порождения речи, разработанная Московской психолингвистической школой.

Обучение иностранному языку на деятельностной основе предполагает радикальный отход от принудительно-декларативного изложения материала в учебниках и учебных пособиях, а, следовательно, и отрицание традиционной функциональной роли учителя как единственного источника информации. Курс образовательной политики определен на организацию самостоятельного деятельностного познания обучаемых в целях становления и развития субъектности каждого. Именно благодаря деятельности человек в процессе образования формируется как личность и способен к саморазвитию и самореализации [Зайцев 2006: 97]. Иными словами, образование «... осознается как достояние личности, как средство личностной самореализации в жизни, то есть представляет собой средство построения личной карьеры» [Новиков 2008: 50]. Технология деятельностного обучения ориентирована на последовательное проведение структуры и материала учебника и отличительный тип функционирования учителя в качестве консультанта, помощника, менеджера по обеспечению «...дифференциации знания, что достигается не только на уровне введения разноуровневых по сложности заданий, но и на уровне предъявляемых требований к их контролю и оценке» [Корчагина 2012: 436].

Деятельностно-ориентированная технология обучения иностранному языку предлагает такую организацию образовательного пространства, которая позволяет системно развивать исследовательское поведение каждого обучающегося на доступном ему уровне в соответствии с психофизиологическими особенностями; организовывать систематическую

деятельность по поиску необходимой информации, ее преобразованию и применению на каждом учебном занятии.

В связи с этим педагогу необходимо, прежде всего, разработать образовательные условия для самостоятельной работы обучающихся, поскольку именно самостоятельная работа обеспечивает развитие речи и является базовым этапом формирования их коммуникативных умений.

Практика показывает, что без самостоятельной работы обучающиеся не могут быть полноценными участниками образовательного процесса, им нечего отстаивать, аргументируя свой взгляд на положение дел, у них нет достаточной заинтересованности в продукте своего труда (иностранном высказывании), они не могут участвовать в продуктивном обмене мнениями, выполняя коммуникативные задания в режиме коллективной деятельности.

Организация самостоятельной учебной деятельности обучающихся по овладению средствами изучаемого языка – это не просто призыв действовать посредством предъявления требований типа: *«Разработай самостоятельно!»*, *«Выполни и проверь себя по словарю/ключу!»* и т.д., но тщательная разработка образовательных условий для реализации предъявляемых требований. Так, для организации самостоятельной учебной деятельности учащихся в целях достижения результатов, школьникам с разным уровнем подготовки необходимо создавать особые условия. И эти условия имеют мало общего с обеспечением тишины в классе и строгим указанием учителя решить задачу самостоятельно. Требование действовать самостоятельно предполагает алгоритм пошаговых действий учащихся, своего рода механизм, состоящий из следующих обязательных этапов:

- предъявление сформулированной проблемы;
- развернутое в методическом аппарате учебника пошаговое предъявление программного материала;
- разработка инструкций и советов, обеспечивающих школьнику продвижение к решению проблемы;

- наличие образцов выполнения или оформления работы;
- возможность проверить правильность продвижения в процессе овладения учебным материалом и полученные результаты.

Лингводидактический подход с точки зрения деятельностной направленности включает две составляющие: во-первых, учебный материал подается в виде последовательности задач, которые учащиеся могут решать совместно с учителем, приходя к логически допустимым обобщениям и выводам (только после этого возможен переход к решению следующих задач); во-вторых, у учащихся должны быть сформированы умения осуществлять то или иное мыслительное или практическое действие.

В целом, методика деятельностно-ориентированного обучения иностранным языкам характеризуется переходом от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения, предусматривающим проблемность, научность, привлечение широкого арсенала резервов организации самостоятельной работы учащихся [Юрьева 2015: 35] и реализации следующих основных **требований**:

Рассмотрим необходимые требования, предъявляемые к учителю по организации самостоятельной работы учащихся.

– *Требование организовать поиск информации в ходе работы с разными источниками* (словарями, справочниками, электронными источниками) должно реализовываться не эпизодически, а систематически, становясь нормой учебной жизни учащихся.

– *Требование активизировать мыслительные процессы обучающихся* достигается благодаря обеспечению реальной (real-life), а не симуляционной проблематизации учебного материала. Это дает возможность учащимся обоснованно выбрать какой-либо путь из предлагаемых заданий учебника и разработанных учителем разных путей решения проблемы; один из более приемлемых вариантов рассуждений; удобный для каждого учащегося лично способ проверки и т.д. Важно, чтобы в этом контексте задания, направленные

на выражение разных мнений, поиск разных способов решения, применение разных способов проверки задания и т.д., были предложены сначала разработчиком учебника, а затем и самим учителем. Учебный материал должен подбираться с тем условием, чтобы позволить учащимся осознать себя субъектами собственной деятельности. Иными словами, учебная деятельность учащихся должна проектироваться таким образом, чтобы обеспечить учащимся возможность вычленять и осознавать проблему, ставить цель изучения того или иного вопроса, определять задачи и находить пути их решения, т. е. находить полученным знаниям применение на практике.

– *Требование развития креативных способностей* учащихся реализуется в ходе самостоятельного выполнения ими работы с помощью методического аппарата и достигается заданиями типа: «*Придумай/те (по образцу)...*, *Дополни/те ...*, *Сочини/те...*, *Разработай/те...*»). Такой подход к привлечению креативного/творческого потенциала учащихся предполагает формирование обширного контекста, включающего разноплановый иллюстративный материал, разработку источника, стимулирующего творческую работу; создание серии подготовительных практических работ, которые впоследствии могут «вылиться» в некоторый проект; изучение уже сделанных образцов и их детальное обсуждение т.д.

– *Требование организации драматизации* реализуется посредством заданий типа «*Разыграй/те диалог ...*» также предполагает предварительную отработку лексических единиц и грамматических явлений в упражнениях на страницах учебника в рамках специального методического аппарата, который предлагает выделение разных ролей шрифтом или цветом, подготовительную работу по их распределению, а также по определению и выбору необходимой интонации для воспроизведения каждой роли и т.д.

– *Требование «Сходи в библиотеку и ...»* реализуется в рамках деятельностно-ориентированного обучения благодаря системному предъявлению учебного материала и непременно должно поддерживаться

конкретным заданием, которое возможно выполнить только в условиях содержания фонда библиотеки конкретной школы. Более того, необходимо организовывать проверку и обсуждать результаты выполнения этого задания обязательно на последующем уроке, что непременно должно быть предусмотрено методическим аппаратом учебника. В случае, если автор учебника не разработал подобного рода задания, то эта обязанность ложится на плечи учителя.

– *Требование коммуникативности как сотрудничества* также не должно реализоваться в учебном процессе ни формально, ни искусственно. Разумеется, учащимся необходимо учить распределять между собой роли на договорной основе, учить распределять виды работы в коллективном выполнении задания, делать выбор роли в соответствии с интересами и способностями к правильной иноязычной коммуникации. Однако специфика организации подобной работы зависит как от предложенных учебником организационных форм такого сотрудничества в виде заданий типа: «*Выполни(те) эту работу с соседом по парте (троем учениками класса/группы)*», так и от содержания материала учебника, которые отвечают учебному смыслу. Например, информация, предложенная учениками-соседями по парте в результате выполнения двух частей упражнения, должна обладать взаимодополнительностью или направлять учащихся на противоположность выводов, стимулируя их либо на обсуждение в паре, либо на участие в учебной дискуссии.

– *Требование обеспечения коммуникативности как взаимодействия* реализуется не посредством формального использования таких речевых конструкций, как «*Выскажи своё мнение...*» или «*А как ты объяснишь... со своей точки зрения...*» и др. В случае, если материал учебника не обеспечивает стимула учащимся для создания высказываний, не предусматривает заданий, стимулирующих анализировать мнения других участников и встраивать в общий контекст рассуждений свое собственное суждение, то употребление школьником речевой конструкции «*На мой взгляд...*» и «*По моему мнению...*» –

простая формальность. С точки зрения деятельностного подхода подобная работа направлена на создание механизма реального выражения разных мнений, использование приемов, обеспечивающих учащимся возможность удерживать и подтверждать индивидуальную точку зрения, подчас, совершенно отличную от других.

Рассмотренные выше требования к организации самостоятельной работы учащихся по овладению иностранным языком в рамках технологии деятельностно-ориентированного обучения позволяют заключить, что кроме «готовых» знаний и опыта реализации известных способов деятельности, современное содержание образования в области иностранного языка ориентировано еще и на опыт творческой деятельности личности каждого участника образовательного процесса, и формирование эмоционально-ценностных отношений учащихся в процессе иноязычной коммуникации. Собственно овладение этими составляющими, по мнению В.В. Краевского, чью позицию мы разделяем, дает возможность человеку не просто лишь «вписываться» в социальную иерархию, но и быть готовым изменять существующее положение дел» [Краевский 2003: 3-4].

Рассмотрение вышеизложенных требований к организации технологии деятельностно-ориентированного обучения иностранному языку подводит к классификации содержания образования, коррелирующего с социальным опытом, на следующие структурные составляющие:

- 1) опыт познавательной деятельности, реализующийся в знаниях;
- 2) опыт репродуктивной деятельности, представленный умениями и навыками;
- 3) опыт креативной/творческой деятельности, обеспечивающий решение проблемных ситуаций, приближенных к реальной жизни;
- 4) опыт эмоционально-ценностной деятельности, достигнутый на основе анализа и синтеза.

Таким образом, внимание педагогов акцентируется на необходимости

интенсивно организовывать самостоятельную деятельность учащихся, постоянно усложняя ее, поскольку, по мнению В.И. Загвязинского, только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру «...как социальное благо, как процесс, направленный на становление личности, реализацию человеческого потенциала в интересах общества, государства, семьи и самого человека» [Загвязинский 2014: 9].

В обучении иностранному языку первостепенное значение придается пониманию иноязычного высказывания, передаче содержания и выражению смысла, причем грамматика рассматривается как фундамент для достижения этой цели. Важно подвести учащихся к осознанию того, что овладевать грамматическими формами и лексическими структурами иностранного языка необходимо осознанно, т.е. на основе понимания, для успешного выполнения коммуникативной задачи в устной и письменной форме. Такое методическое решение проблемы, по мнению Е.А. Карабутовой, не позволяет обучающемуся замещать образы инокультурной действительности образами и представлениями, сформированными на базе родного языка, а также обеспечивает личности возможность формировать истинные представления об изучаемой инофонной культуре, соответствующие реальной действительности, что неизбежно имеет следствием корректный выбор значения посредством языковых средств фрагментов инофонной культуры в актах межкультурной коммуникации (интерференции) [Карабутова 2012: 87].

Важно помнить, что только понимание позволяет личности обучаемого установить содержательные связи между отдельными компонентами знания и осознать значимость каждого структурного компонента связей, сделать мысленное перемещение акцентов с одного отрезка знания на другой и обеспечить построение целостного знания. Для этого важно подобрать нужный аутентичный текст, служащий систематизированным образцом функционирования изучаемого языка в рамках учебной темы, жизненной ситуации, обсуждаемой проблемы, для выражения личностной позиции в сфере

(социальной, профессиональной, культурной и др.) общения в соответствии с определенным жанром.

Работу с текстом рекомендуется организовывать по таким заданиям, как:

- *Определи/те ключевые слова, словосочетания, основную идею текста;*
- *Расположи/те правильно абзацы в предложенном тексте;*
- *Выбери/те правильное вводное слово в абзаце, клише, подходящее к данному случаю;*
- *Установи/те соответствия (картинок, изображений и др. коротким текстам и диалогам) и упорядочи/те их в нужной последовательности в соответствии с содержанием текста;*
- *Заполни/те бланк, формуляр, схему, таблицу;*
- *Выполни/те запись с помощью ключевых слов, определи/те основные пункты для обсуждения;*
- *Перефразируй/те предложенное высказывание и вырази/те согласие или несогласие и др.*

Практика показывает, что предложенный выше набор заданий способствует развитию навыков поискового чтения, совершенствованию умения выделять главное и аргументировать свой личный выбор, логически связывать и грамотно оформлять мысли.

И только после понимания обучаемыми учебного материала можно переходить собственно к оформлению высказывания (письменному) для диалоговой или полилоговой коммуникации в форме письма или эссе, заметки для школьной газеты или журнала. Организация подобного рода общения на уроке позволяет учащимся соучаствовать в объяснении партнеру своей гипотезы, вырабатывать совместное решение, формирует способность самовыражаться и сотрудничать не столько на репродуктивном уровне, сколько на уровне продуктивном, творческом. Такая способность отличает лишь личность свободную, раскрепощенную, умеющую действовать «от своего собственного лица», т.е. умеющую реализовать свои личные коммуникативно-

познавательные потребности [Щерба 1947: 38].

Итак, технология деятельностно-ориентированного обучения иностранному языку – это не просто совокупность образовательных методов и приемов, а своего рода философия образования современной школы, обеспечивающая учителю возможность творить, искать и находить; работая на высокие результаты и достигая совершенства в своем деле в содружестве с учащимися, формировать у учащихся универсальные учебные действия и готовить их тем самым к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях социума.

2.2 Технология функционально-ориентированного обучения школьников иностранному языку

Язык, будучи продуктом человеческой деятельности, характеризуется целевой направленностью, отсюда – функционально-ориентированный подход к обучению школьников иностранному языку. Поскольку язык есть система средств выражения, служащая какой-то цели, ни одно явление в языке не может быть принято без учета системы, к которой этот язык принадлежит. Средства языка определяются их назначением: функция определяет структуру, следовательно, обучая учащихся лингвистическому анализу, следует подходить к грамматическим явлениям и лексическим единицам с функциональной точки зрения. М.С. Бернс (Margie S. Berns), эксперт в обучении иностранному языку на коммуникативной основе, утверждает, что язык – это взаимодействие, межличностная деятельность, характеризующаяся очевидными общественными отношениями. В этой связи обучение языку предполагает рассматривать «использование (функционирование) языка в двух типах контекста, с точки зрения лингвистического контекста (*что* сообщалось до и после определенного отрезка дискурса) и с точки зрения социального, или ситуативного контекста (*кто* участвует в коммуникации, *каковы* их социальные роли, *почему* они общаются)» [Berns 1984: 5].

Как известно, каждая грамматическая структура обладает формальной и функциональной сторонами. В речи ведущей стороной является функциональная. В традиционном обучении, однако, её отводится второстепенная роль: вначале усваивается форма. Что касается функциональной стороны, то учащимся, чаще всего, сообщается только грамматическое значение. В лучшем случае результат такой: учащийся знает структуру, правило её образования, но не владеет ею.

Технология функционально-направленного обучения представляет собой нечто совершенно иное и позволяет более полно раскрыть структуру и семантику, функционирование уже известных учащимся грамматических категорий изучаемого языка и обосновать существование новых, до сего времени не описанных категорий, в том числе категорий синтаксиса и категорий текста.

Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции.

Функционально-направленное обучение грамматике представляет собой единство подхода к языку (рассмотрение коммуникативных возможностей грамматических явлений) и к обучению (учёт конкретных условий обучения, осуществляемого с определёнными целями и с данным контингентом обучаемых). Хотя функциональное направление в лингвистике в первую очередь связывают с анализом фактов языка «от значения», рассмотрению языковых явлений «от формы» в ходе «любого запланированного или спонтанного учебного занятия» тоже придают особое значение [Ellis 2001: 1-2].

Однако на современном этапе учебная функциональная грамматика уже в силу своего назначения предполагает именно сочетание подхода к грамматическому явлению «от формы» и «от значения» как при работе над теорией, так и в упражнениях.

Изучение основ функциональной грамматики позволяет не только показать взаимодействие языковых единиц разных уровней, но и обучать

правилам выбора этих единиц для нужд языкового общения.

Например, зная систему средств выражения побудительности, предложения к совершению действия, может быть сделан выбор в пользу того или иного явления в зависимости от условий общения. Так, приглашение к действию может быть выражено по-разному: *Let's have dinner now! We could have dinner now. I suggest having dinner now. Why not have dinner now?* Предпочитая один способ выражения мысли, говорящий руководствуется особенностями ситуации речи (официальная – неофициальная), отношениями с собеседником (близкие – неблизкие), возрастом партнера по коммуникации (моложе говорящего – старше него), социальным или профессиональным статусом (например, начальник – подчиненный, учитель – ученик, родитель – ребенок), и даже тем, заинтересован ли говорящий в побуждаемом действии или не очень. В результате из ряда близких (но не тождественных) вариантов будет выбран наиболее приемлемый, по мнению говорящего.

Обосновать необходимость и целесообразность применения в школе функционально-семантического подхода к языку можно с позиций современной лингвистики, психологии речи и методики преподавания.

Лингвистическое обоснование: не рекомендуется разрывать в процессе изучения языка то, что связано и по смыслу, и по логике коммуникации. Знания о системе глагольных форм времени ученики получают разрозненно и только к 11-му классу имеют полное представление обо всех способах выражения временных отношений: предложных сочетаниях (*in an hour, after dinner, during the break*), наречиях (*today, yesterday, tomorrow*), устойчивых выражениях, причастии, деепричастии, сложноподчиненных предложениях с придаточными времени, не говоря уже о возможности той или иной временной формы выполнять различные функции (например *Present Continuous* – для выражения настоящего и будущего времени). И подаются учащимся эти сведения разрозненно, в разных разделах курса, а в практике речи каждый раз существует проблема выбора, как сказать: *Two friends were having lunch talking*

about Ann's birthday. At lunch two friends.... While having lunch two friends... When two friends were having lunch they ...

Получается, что ученики могут осуществлять необходимый выбор, руководствуясь только интуицией, опытом общения и языковым чутьем, в то время, как эти смысловые связи можно целенаправленно показывать и использовать в процессе изучения языка. Объединение таких связанных по смыслу единиц в поля, а затем установление правил их функционирования помогут осмысленному применению этих знаний в речи.

Для такого свободного и правильного владения языком следует, по возможности, раньше и в определенной системе представить учащимся весь арсенал языковых средств и научить их правилам выбора в соответствии с коммуникативной задачей.

Психологическое обоснование: для того, чтобы выразить мысль, человек производит отбор из имеющихся (или, по крайней мере, известных ему) средств языка наиболее, на его взгляд, подходящих для данной ситуации, для данного типа речи. Очевидно, что отбор грамматических элементов и конструкций в процессе подготовки речи основан на аналогичном принципе: говорящий или пишущий концентрирует свое внимание на смысле планируемого сообщения и это приводит к включению такого механизма, который извлекает, вытягивает из памяти искомый материал. Затем происходит выбор из этого семантического поля (ряда) нужных компонентов в зависимости от уровня языковой компетенции говорящего, условий и цели общения, типа речи и т.д. Этот своего рода слово- или формоискатель опирается на семантические связи между разноуровневыми языковыми элементами. Таким образом, речь идет о рефлексивной способности учащегося, опирающегося на осознание и выбор. И это становится центральным механизмом реализации умения учиться [Резницкая 2001: 8].

Методическое обоснование: при изучении уровневой структуры языка, происходит сознательный отрыв от реальной жизни языка. Язык

рассматривается как неподвижная, статическая система. Переход к изучению активной, динамической системы языка позволит приблизиться к реальным условиям его функционирования. В речи происходит столкновение не с уровнями (ярусами, этажами) языка, а с правилами выбора из ряда единиц разных уровней со сходным, близким значением таких, которые более всего подходят для данной ситуации [https://studopedia.ru/3_82588_metodologicheskie-trebovaniya-k-pedagogicheskim-tehnologiyam.html].

Анализ специальной литературы позволяет заключить, что активизация реально существующих логических, смысловых связей между языковыми уровнями содействует развитию ассоциативного и логического мышления учащихся. Объединение связанных по смыслу единиц разных уровней в один блок (поле) вырабатывает навык поиска близких по семантике компонентов, задействует механизмы выбора и обеспечивает более эффективное овладение богатствами языка.

Обнаружение связей между единицами разных уровней языка обеспечивает и более мотивированную систему его преподавания. Поисковое, развивающее, во многом опережающее обучение – мощный толчок в развитии интереса учащихся к языку. При таком подходе неизбежно «забегание» вперед, обращение к еще не изученным аспектам грамматики. Преимущества опережающего обучения очевидны: все, что существенно для выражения одного типа семантики (смысла), однозначно скомпоновано в рамках одной грамматической темы. Такие семантические сближения необходимы для понимания реальной жизни языка и его функционирования, а главное – для применения этих знаний в практике речи. Очевидно, что сопоставление единиц разных уровней стимулирует интерес к языку, обнажает для учащихся смысловые, логические связи, содействует изучению правил выбора: почему так, а не иначе следует выразить мысль, какие варианты еще возможны, в каких ситуациях лучше употребить именно эти речевые образцы, в каких типах текстов они употребляются и т.д. Тем самым обусловлено усиление и

мотивации обучения, и его коммуникативной направленности.

При обучении грамматике за основу нередко принимается как бы нерасчленённое понятие грамматического явления, которое оказывается недостаточным, если рассматривать конечную цель обучения грамматике с позиций речевой деятельности. Рассматривая грамматический материал, по-видимому, точнее ставить вопрос не о том, как научить употреблению в речи, скажем, артикля, а о том, каким сторонам артикля («от формы» и «от значения») следует обучать, чтобы добиться его правильного употребления учащимися в высказывании, относящемся к определенному виду речевой деятельности для реализации конкретной коммуникативной задачи. Грамматическое явление в данном случае можно представить в описании «от формы» как некую совокупность функционально значимых признаков разного рода. Методическая трактовка этих признаков позволяет более рационально формулировать грамматическое правило, придает ему истинно рабочий характер за счёт освобождения от всего лишнего, случайного.

При рассмотрении существующих лингвистических описаний грамматических явлений с целью выделения функционально значимых признаков следует учитывать не только релевантность этих признаков для коммуникации, но и возможности положительного переноса из родного языка обучаемых.

Технология функционально-ориентированного обучения иностранному языку предполагает организацию работы, основанную на упражнениях ситуативных, т.е. таких, которые обеспечивают «...речевую реакцию учащихся на комплекс воображаемых или условно-реальных обстоятельств и вызывают некоторую проблему, трудность или конфликт» и требуют от самих учеников разрешение таковых [Конышева 2004: 137].

В основе ситуативного упражнения – микротекст (2-7 предложений), очень кратко описывающий модель естественной коммуникации.

Ситуативное упражнение представлено тремя основными компонентами:

задание, описание ситуации и речевая реакция. Речевая реакция – это речевой продукт, выданный учениками при выполнении задания и/или описание ситуации согласно планам учителя.

Рассмотрим примеры возможных ситуаций, побуждающих учащихся на высказывания по некоторым грамматическим темам.

– *You've returned from the summer holidays. Tell everybody about it using Present Perfect and beginning with the words: «It's been a memorable event for me...».*

– *You've left your mobile phone at home, but you need to make a call. Ask your friend for permission to take his phone and explain the reason using the Passive Voice of the verbs: (to be left at home, to be obliged to make a call, etc.).*

– *You visited your sick friend. Describe your visit to his/her place using Past Simple of the following verbs: to catch cold, to be in bed, to have high temperature, to cough, to sneeze, etc.*

В зависимости от конкретной цели и вида ситуативного упражнения задание к нему может иметь самую разнообразную направленность, общий смысл которой в том, чтобы ученики отреагировали на ситуацию. Например: «*Role play an interview*», «*Write a reply to a letter*», «*Tell your partner about the following...*», «*In pairs discuss the last event/ the film you've seen lately...*».

Например:

✓ *Interview your classmates to get material for your future article in the wall newspaper «We are people with common interests, yet we are different».*

✓ *Tell your classmates the biographical facts of your favourite writer/poet/artist/actor etc.*

✓ *Give your friend advice how to spend free time when it's raining outside.*

✓ *Try your skill as a narrator telling a story about a road accident you have seen (or explain in details what made you come late for classes).*

✓ *Make a speech of nature protection. What should people/students of your school do to protect nature?*

Важно отметить, что предложение учащимся разыграть диалоги по теме «В кафе» или «У врача» и т. п. не отвечает основному, ситуативному, принципу обучения иностранному языку, поскольку подобными заданиями невозможно реализовать функции мотивации высказываний, развивать речевые умения. Это возможно осуществить лишь посредством создания реальных ситуаций общения, отражающих систему взаимоотношений людей как выразителей определенных ролей. Для усвоения языка нужно не язык изучать, а познавать с его помощью окружающий мир. Учащиеся проявляют желание говорить только в реальной или воссозданной ситуации, эмоционально затрагивающей коммуникантов.

Описание ситуации непременно должно включать помимо информации о деталях обстановки и собеседниках также и речевой стимул, выраженный словами или вытекающий из смысла ситуации. Например:

In pairs, imagine that one of you is a mother/ father or a child, who is looking for a living area to get a flat convenient to live in, and you are going to interview a person of the agency by phone who calls you and is eager to give some variants for you. Try to find out by asking him/her different questions if it is suitable for everyone of your family.

Ask if there ... nearby...

Use the following: a clinic, a post-office, a hairdresser's, a park, a school, a cinema, a theatre, a library, a bus/metro station, a barber's, a dry-cleaner's, a shoe repair shop, a hospital, a restaurant, a kindergarten, a department store, a savings bank, etc.

Обстановка: мать/ отец или ребенок у себя дома говорит по телефону. На другом конце провода – сотрудник агентства недвижимости.

Участники разговора: мать/ отец / ребенок и специалист агентства.

Речевой стимул: желание матери/ отца / ребенка найти подходящую для каждого квартиру.

Речевая реакция: Это тот речевой продукт, который, согласно ожиданиям

учителя, должны выдать учащиеся, реагируя на описание и следуя заданию.

Процесс формирования грамматического навыка не исключает использования других видов упражнений, в частности, подстановочных и имитативных. Важно отметить, что имитация играет определенную роль в определении связи двух образов грамматической формы: слухового и речедвигательного. Таким образом, предъявленное на слух грамматическое явление и закрепленный в речевом образце его зрительный образ обеспечивает дальнейшее укрепление осознания функции грамматического явления. Подстановочные упражнения формируют способность учащихся к лексико-грамматическому оформлению высказывания и к репродукции. На основе указанных видов упражнений осознается связь между формированием формальной и функциональной стороны речевого высказывания. А ситуативные упражнения способствуют формированию таких стадий грамматического навыка, как стадия трансформации, употребления, переключения.

Технология функционально-ориентированного обучения требует от учителя при планировании урока иностранного языка соблюдения следующих педагогических принципов:

- принцип речевой направленности;
- принцип функциональности;
- принцип ситуативности [Пассов 1991].

Урок непременно должен содержать новизну, придавать общению личностный характер и организовывать коллективное взаимодействие участников коммуникации.

Что касается предъявления грамматического материала, то в рамках технологии функционально-ориентированного обучения такая работа осуществляться должна практическим путём и опираться на основные положения, касающиеся обучения грамматическому строю языка и грамматической стороне речи.

При функциональном подходе применяются упражнения преимущественно ориентирующие на значение, которые в целом представляют собой подбор ситуативных упражнений. Использование ситуативных упражнений коррелирует с принципами содержания обучения при коммуникативном подходе (речевая направленность, функциональность и ситуативность). Новизна урока иностранного языка достигается путем постоянной смены речевых ситуаций, а коллективное взаимодействие обеспечивается упражнениями, предполагающими диалогическое общение и работу в группах [Сакаева 2016: 141]. Для этого можно предложить учащимся следующие ситуации:

- ✓ *Advertise a holiday in winter (summer, autumn, spring). Everyone is responsible for the definite season.*
- ✓ *Prepare to speak in favour of a) living in a city, b) living in the country.*
- ✓ *You are specialists of a firm producing robotized devices. Advertise your products.*
- ✓ *Make a project about modern electronic equipment (personal computers, robots, electronic writing/printing aids) and explain why a modern enterprise can't do without them.*

Работая в малых группах, учащиеся могут читать текст (опросника, рекламы, результата опроса и т.д.), изучать информацию брошюр и/или карт, слушать радио передачи (прогноз погоды или отчет о дорожных происшествиях и т.п.), развивая, как навыки чтения и аудирования, так и навыки говорения, т.е. познавая информацию в ходе языковой деятельности [Long 1992: 34]. По мнению Д. Нунана (D. Nunan), взаимодействие участников коммуникации «погружает их в процесс понимания иноязычных высказываний, манипулирования языковыми средствами, в процесс речепроизводства и грамотного взаимодействия на иностранном языке, причем внимание учащихся больше сконцентрировано на значении, чем на форме» [Nunan 1993: 59].

Из вышеизложенного следует, что технология функционально-

ориентированного обучения иностранному языку:

- позволяет учащимся увидеть реальную картину языковой системы, понять связи и согласованность взаимодействия (взаимоотношения) единиц разных уровней языка, их неразрывное функционирование в тексте;
- обеспечивает развитие логического и ассоциативного мышления школьников: учит видеть одинаковые, сходные значения и функции во внешне (формально) различных языковых средствах;
- способствует развитию способности учащихся к языковой и речевой догадке, более осознанному выбору языковых средств при оформлении иноязычного высказывания; позволяет овладеть комплексом средств, выражающих близкие значения; позволяет учащимся увидеть различия, знакомит их с правилами выбора, дает представление о функциональных возможностях;
- стимулирует развитие рецептивных, а также продуктивных речевых действий учащихся;
- способствует развитию интереса к языку в процессе работы с текстом и при создании собственных речевых единств: обеспечивает возможность использования единиц разных уровней, поиска и нахождения связи и взаимодействия языковых единиц;
- реализует современные требования к изучению иностранного языка: обеспечивает практическое владение языком, формирует коммуникативную компетенцию.

Выполняя разные коммуникативные роли, учащиеся практикуются в выборе и употреблении арсенала языковых средств, обеспечивающих понимание излагаемых мыслей в ходе разнообразных коммуникативных действий: парная работа учащихся, ролевое взаимодействие участников игры, выполнение коммуникативного задания в малых группах и т.д.

2.3. Информационно-коммуникационные технологии в формировании лингвистических знаний и навыков иноязычной коммуникации школьников в курсе «Иностранный язык»

Термин «информационно-коммуникационная технология» обучения (ИКТ) появился в процессе образования с широким применением компьютеров.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина дается определение информационным технологиям, как «совокупности методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения, использования и передачи информации с помощью различных программно-аппаратных средств и устройств, функционирующих на базе компьютерной техники» [Азимов 2009: 90].

Образовательное пространство в наши дни наполнено компьютерными обучающими программами, которые, безусловно, являются неплохим подспорьем в обучении. Несмотря на внедрение компьютерных образовательных программ в массовую школу, роль педагога по-прежнему остается весьма существенной. Принимая во внимание огромное преимущество компьютера, по сравнению с другими техническими и наглядными средствами обучения, необходимо заметить, что именно творческий учитель может обеспечить целостность и системность в обучении.

В условиях компьютеризации образования учитель выступает в роли режиссера, который призван направить информационный поток в целях наиболее эффективного обучения. Учителю необходимо прагматично подходить к использованию информационно-компьютерных технологий и воспринимать компьютер не как своего конкурента, а как более совершенный, по сравнению с другими средствами обучения, инструмент.

Применение компьютерных программ в обучении английскому языку повышает эффективность решения коммуникативной задачи, так как учитель

имеет свободу творчества в разработке такого урока, который мог бы наиболее эффективно достичь поставленной учебной цели.

В процессе обучения иностранным языкам компьютер по отношению к обучаемому выполняет несколько функций, выступая в качестве: обучающего; обучаемого; эксперта; партнера в конкретном виде деятельности; партнера по коммуникации; средства воссоздания условий деятельности; инструмента деятельности, оказывающего информационную и техническую поддержку; технического средства организации дистанционного обучения [Тиллаева 2015: 1044].

Существует множество компьютерных программ, помогающих учителю английского языка и учащимся при овладении английским языком. Это такие программы, как «Алик – моя первая английская азбука» (Руссобит-М), «Клиффорд учится читать по-английски» (Scholastic), «Английский язык от А до Z» в 3 частях (Руссобит-М), «Дракоша и занимательный английский» (Медиа 2000), «Английский для детей» Я и моя семья, Мир вокруг нас, Дома и во Дворе (Руссобит-М), «Занимательный английский для детей» (Руссобит-М), «Английский в три приема Triple Play Plus» (Syracus Language Systems), «Учите слова» (Новый Диск), «Учим английский язык» (Young Genius), «English Platinum» и «Oxford English» (1С), «Учите английский» (EuroTalk), «Triple play plus in English», «English on holidays», «English Gold», «Hello, America!», «English for communication», «Bridge to English», «Professor Higgins», «Russtel Test» и другие. Практически к каждому разделу учебника можно подобрать материал одной из указанных программ и использовать фрагмент на уроке как вспомогательное средство либо при введении нового лексического или грамматического материала, либо отработывая произношение, либо при обучении диалогической речи, чтению и письму, а также при проведении тестирования для контроля усвоения материала.

Рассматривая роль компьютера в современной коммуникативной направленности преподавания иностранных языков, следует отметить, что при

использовании компьютера вербальная коммуникативная деятельность учащихся реализуется в трех аспектах: во-первых, как свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей, то есть как аутентичный диалог в письменной форме между партнерами по коммуникации; во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие обучаемого с компьютером, при котором реализуются реальные цели коммуникации, то есть как человеко-машинный диалог; в-третьих, как общение обучаемых в процессе работы с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения [Султанова 2013: 628]. Интересной особенностью компьютеризированного обучения иностранному языку в ракурсе реализации коммуникативного обучения является то, что, с одной стороны, компьютер предоставляет обучаемому большую автономию (физическую, социальную, лингвистическую и когнитивную), а с другой стороны, «социализирует» процесс обучения, позволяя сделать его результатом достоянием многих заинтересованных лиц (путем распечатки результатов самостоятельной работы, общения в сети или распространения информации через телекоммуникационные сети), а также создавать коллективные творческие работы группами учащихся не только одного класса, но даже целых учебных заведений, находящихся в разных городах и странах.

Именно применение образовательных компьютерных программ на уроках иностранного языка является основным признаком положительных результатов творческой деятельности, что влечет за собой повышение мотивации учащихся. А это, в свою очередь, обеспечивает повышение качества знаний учащихся.

При этом образовательные компьютерные программы, применяемые на уроках иностранного языка, позволяют реализовать следующие **методологические требования:**

- *Концептуальность* – научная концепция, включающая психологическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей;
- *Системность* – наличие всех признаков системы (логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность);
- *Эффективность* – гарантия результатов, соответствующих образовательным стандартам;
- *Гибкость* – возможность вариаций в содержании для обеспечения комфортности и свободы взаимодействия педагога и учащихся с учетом конкретных условий педагогической действительности;
- *Динамичность* – возможность развития или преобразования используемой технологии;
- *Воспроизводимость* – возможность использования технологии другими учителями в данном образовательном учреждении или в других [https://studopedia.ru/3_82588_metodologicheskie-trebovaniya-k-pedagogicheskim-tehnologiyam.html].

Как показывает практика, из всех существующих средств обучения, компьютер наилучшим образом «вписывается» в структуру учебного процесса, наиболее полно удовлетворяет дидактическим требованиям и максимально приближает процесс обучения английскому языку к реальным условиям.

Применение компьютеров на уроках значительно повышает интенсивность учебного процесса. На таких уроках сами задания более интересные и разнообразные, усваивается гораздо больший объем учебного материала, чем это делалось за тот же отрезок времени в условиях традиционного обучения. Кроме того, по мнению педагогов, материал при использовании компьютера усваивается прочнее и обеспечивает инициативность учащихся [Фирсова 2005: 227].

Дело в том, что традиционные методы обучения не позволяют учителю во время урока постоянно иметь сведения об учебном поведении каждого

учащегося его группы, а, как правило, обучение в наших школах носит групповой характер. В результате этого подавляющее большинство учащихся в каждый данный момент обучения не только ошибаются, но и уверены в правильности своего ошибочного ответа. Это одно из существенных препятствий традиционного обучения легко устраняется при программированном обучении путем установления постоянно действующей обратной связи каждого учащегося с преподавателем при помощи обучающих компьютерных программ, а также путем специальных программированных учебников. Связь управления имеет в таких случаях два направления: от программирующего устройства к учащимся и обратно — от учеников к программирующему устройству. Эта последняя связь и называется обратной. При традиционном обучении учитель сообщает ученикам программу их учебной деятельности, но он не знает с достаточной точностью того, как она выполнена всеми учащимися. Он знает об этом в отношении только одного учащегося, которого он опрашивает. Компьютерные программы обучения, например, «Репетитор» в последнем варианте, устроены так, что каждое последующее предъявление учебного материала обусловлено тем, как учащийся выполнил предшествующую задачу действий с рядом смежных наук, в числе которых теория информации, теория коммуникации и кибернетика.

Компьютер способен накапливать статистическую информацию в ходе учебного процесса. Анализируя статистические данные (количество ошибок, обращений за помощью, времени на выполнение заданий и т.п.), преподаватель судит о степени и качестве сформированности знаний учащихся и уровне развития способности эти знания применить на практике, т.е. в иноязычной коммуникации.

Обучающие компьютерные программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения, позволяя тренировать учащихся в различных видах речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях; помогая учащимся осознать языковые явления и сформировать

лингвистические способности; создавая коммуникативные ситуации; автоматизируя языковые и речевые действия, а также обеспечивая возможность учёта ведущей репрезентативной системы и реализации индивидуального подхода в целях интенсификации самостоятельной работы учащихся [Сайков 2005: 214].

Учащиеся могут использовать компьютер, как для самостоятельного изучения отдельных тем, так и для самоконтроля полученных знаний. Причём с помощью компьютера можно работать над любыми заданиями в такой период времени, который комфортен каждому, добиваясь правильного ответа и, в конечном счёте, автоматизации отрабатываемого навыка [Белкина 2009: 29].

Безусловно, компьютер эффективно обеспечивает всесторонний контроль учебного процесса. При использовании компьютера для контроля качества знаний учащихся достигается и большая объективность оценки. Помимо прочего, компьютерный контроль позволяет учителю значительно сэкономить учебное время, так как осуществляется одновременная проверка знаний всех учащихся. И преподаватель приобретает возможность уделить больше внимания творческим аспектам работы с учащимися в индивидуальном режиме. Кроме того, компьютерные обучающие программы способствуют интенсификации самостоятельной работы учащихся, повышению их познавательной активности и мотивации.

Необходимо отметить, что компьютер снимает такой отрицательный психологический фактор, как «ответобязнь». Во время традиционных классноурочных занятий различные факторы (дефекты произношения, страх допустить ошибку, неумение вслух формулировать свои мысли и т.п.) не позволяют многим учащимся продемонстрировать свои реальные знания и умения. Оставаясь «наедине» с дисплеем, учащийся, как правило, не чувствует скованности и старается показать максимум своих знаний и умений их применить.

Однако, перечислив достоинства компьютеризированного обучения,

считаем необходимым указать и на некоторые его недостатки, свидетельствующие о диалектичности педагогических явлений. Какое бы то ни было положительное само по себе свойство или качество целостного учебно-воспитательного процесса оборачивается, на наш взгляд, своей противоположностью и становится крайне нежелательным при неумеренном, гипертрофированном проявлении, подавляющем другие, не менее важные свойства. Это замечание имеет самое непосредственное отношение к индивидуализации обучения, тем более что в условиях компьютеризации существенно меняются условия взаимодействия педагога и учащихся, а также и учащихся друг с другом.

Уже на первом этапе обучения английскому языку, в процессе постановки целей и задач предстоящей познавательной деятельности учащихся, учитель участвует опосредованно. Непосредственное предъявление заданий учащемуся осуществляет компьютер. Конечно, учитель должен принимать самое активное участие в составлении обучающих программ, определяющих последовательность действий учащегося в решении той или иной задачи. Но в реализации важнейшей психолого-педагогической функции обучения – предъявлении и принятии учащимися целей и задач учебно-познавательной деятельности – в условиях компьютеризации возможен острый дефицит непосредственного общения учителя и ученика, живого слова учителя.

Хотя передача всех функций преподавателя машине в принципе возможна, идею полной автоматизации обучения педагоги не склонны рассматривать как практически реализуемую и гуманную.

Мы разделяем мнение, что обучение немислимо без воспитывающего воздействия личности обучающего на учеников, а это просто невозможно без непосредственного контакта [Шавкиева 2014: 450].

Необходимо, чтобы каждый преподаватель понял, что компьютер в учебном процессе – не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство при обучении иностранному языку, усиливающее и

расширяющее возможности его обучающей деятельности. То, что преподаватель желает получить в результате использования машины, в неё необходимо запрограммировать [Цатурова 2004: 51].

Компьютер, как средство обучения и контроля, в организации процесса обучения иностранному языку способствует: повышению производительности труда учащихся и эффективности учебного процесса; постоянному подкреплению правильности учебных действий каждого учащегося; повышению сознательности и интереса к изучению языка; осуществлению оперативной обратной связи; обеспечению пооперационного контроля действий всех обучаемых; быстрому вводу учащимися ответов без длительного их кодирования и шифрования [Балабанов 2015: 118].

Кроме того, при организации урока с применением информационно-коммуникационных технологий учителю необходимо определить целесообразность их применения на уроке.

Целесообразность организации урока на основе принципов информационно-коммуникационных технологий должна определяться содержанием изучаемой темы, материалами предыдущих и последующих уроков, специфическими особенностями компьютерных средств и учебной целью конкретного урока.

Рассмотрим **методические требования** построения урока на основе информационно-коммуникационных технологий.

На этапе предъявления новых знаний учителю следует помнить об оправдавшей себя и обоснованной психологической установке. Именно установка поможет превратить ощущение в целенаправленное наблюдение, в восприятие, в процесс отбора, сортировки и оценки фактов. Восприятие любой учебной информации обязательно связано с опытом учащихся, с их знаниями и кругозором. Опыт живет в сознании учащихся в виде представлений и является базовой основой для речемыслительной деятельности учащихся на уроке. Как будет протекать учебный процесс, как будет происходить усвоение нового

материала, зависит в значительной степени от состояния учащихся, от их заинтересованности, от их готовности (установки) к самостоятельной работе. Поэтому перед началом демонстрации видео- и аудиоматериалов необходимо ясно и точно сформулировать цель просмотра/прослушивания. Определяя цель данной деятельности, учитель должен точно сформулировать задачу и дать одно единственное задание. Восприятие – сложный, трудный процесс, требующий одновременного напряжения и слуховых, и зрительных анализаторов. Если эти анализаторы работают одновременно над одной задачей, эффект обеспечен. Если полученные для одновременного решения разные задачи требуют усиленной работы разных анализаторов, то возникает опасность их взаимного торможения. И только хорошо продуманная организация учебного процесса, четкость и логичность изложения, максимальная опора на активную мыслительную деятельность, вариативность приемов обучения и уточнение задач восприятия позволяет учителю обеспечить внутреннюю мотивацию, направить внимание учащихся на моменты, которые помогут запрограммировать будущую практическую коммуникативную деятельность с использованием предложенного учебного материала. Компьютерные технологии помогают учителю расширить вариативность ситуаций в пределах учебной темы, привнося каждый раз что-то новое, что вызывает интерес у учащихся, побуждая их к высказыванию своего мнения на основе жизненного опыта [Жоглина 1998: 53].

На этапе закрепления знаний учащихся учитель должен стремиться к тому, чтобы обеспечить их устойчивость и прочность. Физиологи утверждают, что в основе знаний лежат временные связи, возникающие в коре головного мозга человека. Прочность этих связей в значительной степени зависит от силы процессов возбуждения и торможения (когнитивных процессов). В свою очередь, применительно к обучению процессы возбуждения и торможения связаны с опытом школьников, с их активностью в момент получения знаний. Однако полученные связи быстро угаснут, если их не закреплять и не усилить.

Научными исследованиями доказано, что в процессе закрепления связей, а стало быть, упрочения знаний велико значение наглядных пособий, особенно динамичных. Вот почему очень важно организовать работу в классе после просмотра, суметь – хотя бы в воображении учащихся – еще раз восстановить увиденное или услышанное, оживить образы.

В процессе опроса учащихся открывается возможность организовать определенную работу с помощью практического применения ими знаний. Такая проверка действеннее и намного точнее, чем обычный пересказ заученного текста. И опытная проверка знаний школьников, организованная с помощью компьютера, дает подчас неожиданные, но очень любопытные данные.

Рассмотрим возможности компьютерных программ для реализации основных требований обучения иностранному языку.

При введении и отработке тематической лексики, например по темам «Shopping», «Food», «Clothes» и т.д., можно использовать компьютерные программы «Triple play plus in English», «English on holidays», «English Gold» и другие. Организуется работа учащихся с компьютерными программами по следующим этапам: демонстрация, закрепление, контроль.

Пример организации работы учащихся с использованием компьютерной программы «English on holidays» приведен в Приложении 1.

Многие компьютерные программы позволяют работать с микрофоном, но наиболее подходящей, на наш взгляд, является обучающая программа «Professor Higgins», которая полезна, как на начальном этапе обучения английскому языку, так и на последующих этапах. Эту программу учителя-практики используют в основном во время фонетической зарядки, разучивая пословицы, поговорки, рифмовки типа:

✓ Peter Piper picked a peck of pickled pepper. A peck of pickled pepper Peter Piper picked. If Peter Piper picked a peck of pickled pepper, where's the peck of pickled pepper Peter Piper picked?

✓ Swan swim over the sea. Swim, swan, swim. Swan swam back again. Well swum, swan.

Для обучения диалогической речи очень подходит компьютерная программа «Triple play plus in English». Из предложенных 12 диалогов, выбирается один, например «In the Café». На экране появляются несколько картинок – сцен данного диалога.

При наличии нескольких компьютеров в классе учащиеся работают в парах или группах по 3 человека, повторяя фразы за диктором, по возможности с микрофоном. Школьники могут выполнять упражнения на составление данных предложений из группы слов, например: like, lake, what, you, wood, your, would. Ученик наводит курсор на нужное слово, щёлкает мышкой, чтобы составить предложение What would you like? и т.д. Количество верных предложений отображается на экране. Таким образом, учащиеся в игровой форме осваивают правописание и разучивают диалог.

Инсценирование диалога учащимися начинается, как правило, с воспроизведения диалога сначала с опорой на картинки.

Следующий этап – это контроль диалогической речи после изучения всех 12-ти диалогов. Учащиеся выбирают карточку с заданием (учитель сам готовит карточки с описанием ситуации) и составляют свой диалог, используя лексику данной программы и проявляя свою фантазию.

Для обучения письму идеально подходит компьютерная обучающая программа «Bridge to English», позволяющая решить сразу две задачи: правильное написание английских слов и освоение клавиатуры. Каждое задание данной программы предусматривает набор учащимися на клавиатуре английских слов и предложений.

Отработка навыков образования грамматических конструкций часто рекомендуется по программе «Bridge to English», состоящей из 20 уроков. Материал каждого урока подобран для отработки в определенных видах работы определенных грамматических явлений: утвердительные, отрицательные и

вопросительные предложения, степени сравнения прилагательных, причастие, конструкции страдательного залога, местоимения *some* и *any*, структуры *there is/there are*, предлоги и т.д.

В разделе «Грамматика» программы «Профессор Хиггинс» имеется два раздела: теоретический и практический. Проверая знания учащегося, программа отмечает его успехи, при необходимости дает подсказки.

Весьма эффективны программы, предлагающие грамматические упражнения и осуществляющие контроль с мгновенной проверкой и оценкой результатов на всех этапах обучения благодаря встроенным тест-системам. Так, контроль может быть текущим (вопросы следуют в строго определенном порядке) и итоговым (вопросы случайно выбраны из общего числа заданий). Некоторые программы учитывают коэффициент сложности вопроса при выставлении оценки. Организация работы учащихся с грамматическими явлениями английского языка подобным образом обеспечивает самоконтроль учащихся за собственной деятельностью, помогает абстрагированию и обобщению осуществляемых действий. Иначе говоря, здесь имеет место саморефлексивная регуляция.

Программа «English Gold» представлена 144 микродиалогами, каждый из которых обеспечивает отработку определённой грамматической структуры. Present Continuous используется во многих диалогах, например, разговор родителей о своих детях, которые играют в саду. После прослушивания диалога, учащиеся воспроизводят его с опорой на картинку, а затем самостоятельно.

Практика показывает, что составление тестов по грамматике с использованием компьютера помогает учащимся лучше освоить грамматический материал [Акатова 2010: 142].

Старшеклассники сами разрабатывают компьютерные программы на проверку лексических и грамматических знаний. Созданные учащимися программы успешно используются на уроках иностранного языка наряду с

другими компьютерными программами.

На уроках иностранных языков широко используются и видеопрограммы. Большой плюс применения таких программ – помощь в изучении многих аспектов языка [Белкина 2009: 31]. Помимо упражнений, где главную роль играет звуковая дорожка, используется видео для изучения различных культурных и социокультурных явлений – видеофильмы различной тематики для «опознания» культурнозначимых достопримечательностей, памятников, портретов выдающихся деятелей прошлого и настоящего, а также отрывки из художественных и документальных фильмов для интерпретации различных видов невербального общения – мимики, жеста, позы, видов физического контакта, стиля одежды. Однако в большинстве случаев решающую роль играет вербальная часть видеоклипа.

Некоторые примеры упражнений по работе с видеоматериалами приведены в Приложении 2.

Очевидно, что применение компьютеров на уроках английского языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении учащимися усваивается гораздо большая порция учебного материала, чем на это требовалось в условиях традиционного обучения. Кроме того, опыт показывает, что материал при использовании компьютера усваивается учащимися прочнее. Компьютер обеспечивает и всесторонний (текущий, рубежный, итоговый) контроль учебного процесса. Контроль, как известно, является неотъемлемой частью учебного процесса и выполняет функцию обратной связи между учащимся и преподавателем. При использовании компьютера для контроля качества знаний учащихся достигается и большая объективность оценки. Кроме того, компьютерный контроль позволяет значительно сэкономить учебное время, так как осуществляется одновременная проверка знаний всех учащихся. Это обеспечивает реализацию творчества всех участников учебного процесса. Тестирование с использованием компьютера обеспечивает ряд преимуществ: быстрое получение результатов тестов,

освобождение учителя от трудоемкой работы по обработке итогов тестирования, однозначность фиксирования ответов, конфиденциальность при анонимном тестировании. Компьютерное тестирование создает положительную мотивацию у учащихся, что должным образом повышает качество знаний, уровень сформированности умений и навыков. Ещё одно неотъемлемое достоинство компьютера – способность накапливать статистическую информацию в ходе учебного процесса. Анализируя статистические данные (количество ошибок, правильных/неправильных ответов, обращений за помощью, времени, затраченного на выполнение отдельных заданий и т.п.), преподаватель может судить о степени и качестве сформированности знаний учащихся. Необходимо отметить, что компьютер снимает такой отрицательный психологический фактор, как опасение допустить ошибку. Во время традиционных аудиторных занятий различные факторы (дефекты произношения, неумение вслух правильно читать и четко формулировать свои мысли и т.п.) не позволяют многим учащимся показать свои реальные знания. Оставаясь перед монитором компьютера, учащийся, как правило, не чувствует скованности и старается проявить максимум своих умений чтобы применить всю базу знаний [Махамаджонова 2012: 438].

Вышеизложенное позволяет резюмировать, что компьютерные технологии – это современное средство обучения, обладающее высокими дидактическими возможностями. Обучение с помощью компьютеров соответствует принципам индивидуализации обучения, позволяет учитывать психологические и возрастные особенности детей и обеспечивает учителю возможность реализовать все образовательные цели обучения предмету. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении позволяет наиболее полно реализовать лингвистический, психологический и методологический компоненты содержания обучения, удовлетворяет основным принципам, целям и задачам обучения иностранному языку в условиях школы.

Выводы по главе 2:

Современные ориентиры лингводидактики в обучении иностранному языку основаны на антропоцентрической парадигме, т.е. акцентируется внимание на личности обучающегося с учетом его психофизиологических особенностей и речеповеденческой практики.

Технология деятельностно-ориентированного обучения иностранному языку в современной школе отвечает положениям теории человеческой деятельности и реализует принцип **Do** foreign language вместо **Learn** foreign language. То есть, учащиеся овладевают знаниями о системах изучаемого языка не ради знаний как таковых, а ради развития и совершенствования способности применять полученные сведения в иноязычной коммуникации в условиях, приближенных к реальной жизни в поликультурном мире.

Поэтому важна задача педагога по вовлечению учащихся в процесс самопознания и самооценки результатов собственной учебной деятельности в плане овладения учебным материалом изучаемого языка для реализации коммуникативных намерений.

В рамках технологии деятельностно-ориентированного обучения помимо готовых знаний и опыта реализации известных способов деятельности современное содержание образования ориентировано еще и на опыт творческой деятельности личности, и формирование эмоционально-ценностных отношений в процессе иноязычной коммуникации (устной и письменной).

Технология функционально-ориентированного обучения иностранному языку позволяет учащимся осознанно овладеть значениями и функциями лексических единиц и лексико-грамматических конструктов. Развитию когнитивных способностей учащихся для правильного выбора и применения определенных конструкций изучаемого языка в передаче мысли посредством речевой деятельности способствует творческая направленность решения учебных задач, широкий спектр обучающих средств и обширная вариативность

форм организации коммуникативной деятельности учащихся (диалоги, дискуссии, дебаты и т.п.) на проблемы социального, культурного, профессионального характера.

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предполагают использование компьютера в преподавании иностранных языков для реализации вербальной коммуникативной деятельности учащихся в трех аспектах: во-первых, как свободное общение учащихся в режиме реального времени посредством использования электронной почты и информационных сетей; во-вторых, как интерактивное диалоговое взаимодействие обучаемого с компьютером, при котором реализуются реальные цели коммуникации; в-третьих, как иноязычная коммуникация (устная и письменная) обучаемых в классноурочной среде при работе с компьютерными обучающими программами.

Обучение иностранному языку с помощью компьютера дает учителю возможность эффективно организовать самостоятельные действия каждого ученика на уроке. При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь, при обучении говорению каждый ученик может произносить фразы на иностранном языке в микрофон, при овладении грамматическими явлениями – каждый ученик может самостоятельно выполнять грамматические упражнения и добиваться правильных ответов и т.д. Кроме того, компьютерное обучение иностранному языку создает благоприятный психологический режим работы учащихся с учебным материалом, что, разумеется, обеспечивает повышение качества знаний и уровень навыков иноязычной коммуникации учащихся по определенной тематике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено теоретическому обоснованию теорий формирования языковой компетенции учащихся в рамках коммуникативного подхода к обучению учащихся школы иностранному языку и рассмотрению основных педагогических технологий, способствующих эффективному овладению школьниками системами (грамматической, лексической) современного английского языка для реализации межкультурной коммуникации.

В ходе исследования установлено, что:

- Современная концепция обучения иностранному языку в условиях современной школы представляет собой осознанную ориентацию на мотивированное, коммуникативное обучение, обеспечивающее учащимся возможность общаться в современном поликультурном социуме. Концепция коммуникативного обучения иностранному языку и, в частности, английскому, представляется нам достаточно убедительной и продуктивной, поскольку позволяет по-новому взглянуть на проблемы формирования компетентной языковой личности, т.е. личности, владеющей знаниями о языке и способной осуществлять межкультурную коммуникацию в поликультурном мире.

Собственно обучение иностранному языку на коммуникативно-деятельностной основе обеспечивает формирование коммуникативной компетенции – способности к речевому общению – на базе сформированной языковой компетенции с учётом того, кто является участниками общения, в каких ситуативных рамках осуществляется общение, и с какой целью. К наиболее приоритетным направлениям, определяющим коммуникативный подход к обучению английскому языку, относят: влияние концептуальных составляющих на содержание; отбор и организация учебного языкового и речевого материала; моделирование в учебном процессе коммуникативных ситуаций и способы формирования речевых навыков обучающихся;

самостоятельная регуляция учащимися содержания учебного материала, определение ими временных норм овладения конкретной порцией учебного материала применительно к личностному потенциалу и способностям самоанализа результатов и достижений учебной деятельности каждым школьником; смещение вектора роли учителя от человека, предоставляющего готовые знания учащимся, к позиции организатора и менеджера самостоятельной познавательной учебной деятельности школьников в классноурочной системе. Речемыслительная деятельность рассматривается как неотъемлемая и составная часть общей классноурочной учебно-коммуникативной деятельности учащихся.

Основу организации процесса овладения иностранным языком, как средством общения, составляют лингвистические, психологические и лингводидактические требования коммуникативной парадигмы образования.

Доказано, что для реализации иноязычной коммуникативной деятельности современного школьника и понимания его субъективного отношения к миру другими участниками процесса коммуникации необходимо знание лексических единиц и грамматических конструкций современного английского языка и навыки оформления мысли в соответствии с грамматическим строем иностранного языка. В сознании человека, в соответствии с определенным типом грамматического мышления носителей изучаемого языка, когнитивные механизмы обеспечивают верный выбор лексико-грамматических конструкций, которые обеспечивают воплощение его мысли в речепродукты, оформленные согласно грамматическому строю иностранного, в данном случае, английского, языка. Так, выполняя коммуникативные задачи, каждый ученик, как участник иноязычного общения, представляет субъективный «образ» реальности посредством лексико-грамматического структурирования информации в силу своих специфических когнитивных особенностей.

Овладение языком для реализации межкультурной коммуникации

предполагает строгую последовательность методических действий учителя и учащихся: ознакомление, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики и грамматики в устном и письменном общении. Помимо собственно грамматики, учащиеся должны усвоить «ситуативную грамматику», которая предписывает использовать язык не только в соответствии со смыслом лексических единиц и грамматическими правилами их сочетания в предложении, но и в зависимости от характера отношений между говорящим и адресатом, от цели общения и от других факторов, знание которых, в совокупности с собственно языковыми знаниями и способностями их применить в акте общения, составляет языковую компетенцию носителя языка.

- На базе концепции коммуникативного обучения учащихся разработан подход к созданию системы учебных материалов, базирующийся на общей теоретической платформе – на выявленных и описанных в работе лингвопсихологических и лингводидактических аспектов, структурных и содержательных факторах иноязычной коммуникации. Опираясь на важнейшие когнитивные процессы, формирующие структуру и характер иноязычной речевой деятельности обучаемых, разработана последовательная система организации самостоятельного овладения учебным материалом в зависимости от индивидуального учебного стиля (*learning style*) и стратегии обучения (*learning strategy*).

- Результаты исследования специфики организации коммуникативной учебной деятельности школьников на иностранном языке для формирования умений осуществлять межкультурное взаимодействие свидетельствует об эффективности ее использования. Поэтому предположение о том, что овладение иностранным языком учащимися школы для реализации межкультурной коммуникации в результате применения лингводидактических разработок современных педагогических технологий (технологии деятельностно-ориентированного обучения, технологии функционально-

ориентированного обучения, информационно-коммуникационных технологий), обращенных к личности учащегося, является верным и доказанным.

Данная работа отражает полное исследование данного вопроса, однако предполагает дальнейшее детальное изучение отдельных направлений проблемы, в частности, обучение школьников осуществлению письменной повседневной и деловой коммуникации на английском языке в соответствии с традициями современного социокультурного общения в поликультурном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акатова Н.Г. Педагогические условия компьютерного тестирования в контексте развития научного потенциала личности // Научный потенциал личности и инновационные процессы в России: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.Ф. Исаев. – Белгород: БелГУ, 2010. – С. 142-144.
3. Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. Сборник / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н.Г. Алексеев, Н. Непомнящая. – М.: Касталь, 1993. – 416 с.
4. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). Избранные труды, том I. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 442 с.
5. Балабанов В.Б., Максимик Е.В. Электронные средства обучения иностранным языкам как способ повышения эффективности усвоения иноязычного материала // Гуманитарные научные исследования. – М.: МНИЦ, 2015. – № 7. – Ч. 1. – С. 115-120. URL: <http://human.snauka.ru/2015/07/12110> (дата обращения: 11.11.2017)
6. Белкина И.В., Хмельницкая И.Н. О роли информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку // Лингвистические и методические аспекты преподавания иностранных языков: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.М. Аматава. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2009. – С. 28-31.
7. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
8. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучению иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3. – С. 12-15.
9. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический

аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – 448 с.

10. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, исправленное. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

11. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.

12. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.

13. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 1998. – 309 с.
URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000185073> (дата обращения: 19.09.2016)

14. Загвязинский В.И. Актуальные проблемы развития отечественного / Вестник Тюменского государственного университета // Гуманитарные исследования. Серия: Педагогика и Психология. – Тюмень: ТГУ. – 2014. – № 9. – С. 7-16.

15. Зайцев В.Н. Практическая дидактика. – М.: Народное образование, 2006. – 216 с.

16. Залевская А.А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. – Тверь: ТГУ, 1992. – 135 с.

17. Зимняя И.И. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

18. Карабутова Е.А. Антропологический подход к обучению языковой личности иноязычной лингвокогнитивной деятельности // Научные вести БелГУ. – 2012. – Выпуск 14. – № 12 (131). – С. 82-89.

19. Карабутова Е.А., Прокопенко Ю.А. Обучение студентов неязыковых специальностей иноязычному профессиональному дискурсу как основа формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Мир лингвистики

и коммуникации: Электронный научный журнал. – 2015. – Т. 1. – № 41. – С. 44-54. URL: http://tverlingua.ru/archive/041/06_41.pdf (дата обращения: 10.10.2017)

20. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

21. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения. – Москва: Высшая школа, 1986. – 200 с.

22. Кобрина Н.А., Корнеева Е.А. и др. Грамматика английского языка. Морфология. Синтаксис. 2-е изд. – СПб.: Союз, 1999. – 496 с.

23. Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты / Н.Г. Комлев. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 216 с.

24. Коньшева А.В. Английский язык: современные методы обучения. / Учебник. – Минск: Тетра Системс, 2004. – 175 с.

25. Корчагина И.Р. Деятельностный подход как парадигма модернизации современного школьного образования // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 435-437. URL <https://moluch.ru/archive/46/5711/> (дата обращения: 10.12.2017)

26. Корымова Е.В. Особенности коммуникативного обучения грамматике иностранного языка. Стратегический партнёр. – М.: Просвещение. URL: <http://festival.1september.ru/articles/608831/> (дата обращения: 17.08.2016)

27. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – Москва: Просвещение, 2002. – 219 с.

28. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история: Проблема языкового изменения. Пер. с исп. Изд.3. – М: Едиториал УРСС, 2010. – 208 с.

29. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах/ В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

30. Кристалл Д. Английский язык как глобальный / Пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2001. – 240 с.

31. Крутских А.В. Коммуникативно-направленное обучение грамматике

на продвинутом этапе в гуманитарно-лингвистической гимназии //Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С.12-20.

32. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

33. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию // Учебно-методическое пособие для учителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. – М. – Ростов-н/Д: Учитель, 2000. – 192 с.

34. Курс общей лингвистики/Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц. А. Сухотина. Де Мауро Т. Биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; Примечания / Пер. с франц. С. В. Чистяковой. Под общ. ред. М.Э. Рут. – Екатеринбург: УУ, 1999. – 432 с.

35. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики : учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Смысл; Академия, 2008. – 288 с.

36. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – Москва – Воронеж, 2004. – 309 с.

37. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., Просвещение, 1969. – 214 с.

38. Махамаджонова М.М., Олимова Ф.К. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 437-438. URL: <https://moluch.ru/archive/39/4336/> (дата обращения: 11.01.2017)

39. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» / Сост.: Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань: КФУ, 2016. – 189 с.

40. Методологические требования к педагогическим технологиям. URL:

https://studopedia.ru/3_82588_metodologicheskie-trebovaniya-k-pedagogicheskim-tehnologiyam.html (дата обращения: 07.09.2016)

41. Мильруд Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р.П. Мильруд, А.А. Гончаров // Иностранные языки в школе. – 2003. – N 1. – С. 12-19.

42. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.

43. Нурсеитова А.К. Лингвистический аспект исследования двуязычия. URL: http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Philologia/7_122316.doc.htm (дата обращения: 07.09.2016)

44. Олифер В.Н. Новые технологии в обучении. – Санкт–Петербург: БХВ, 2000. – 215 с.

45. Павлов В.М. Темпоральные и аспектуальные признаки в семантике «временных форм» немецкого глагола и некоторые вопросы теории грамматического значения // Теория грамматического значения и аспектологические исследования. – Л.: Наука, 1984. – 279 с.

46. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М: Просвещение, 1991. – 223 с.

47. Подласый И.П. Педагогика: в 3-х кн., кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. и специальностям в обл. «Образование и педагогика». – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 463 с.

48. Поспелова Н.В. Лингвокультуроведческий подход к изучению иностранных языков (на материале детских стишков и клерихью) // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 9-14. URL: http://kpfu.ru/staff_files/F116473524/Mahmutovskie_chteniya.pdf (дата обращения: 02.04.2016)

49. Применение интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам / Д.Ш. Шавкиева, Н.А. Абдукадырова, Д.К. Камалова //

Молодой ученый. – 2014. – №10. – С. 450-451. URL: <https://moluch.ru/archive/69/11949/> (дата обращения: 11.01.2018)

50. Резницкая Г.И. Психолого-педагогические аспекты развития автономии учащихся в освоении иноязычной культуры. /Сборник научных трудов Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. МГЛУ. – Выпуск 461. – М.: Сарма, 2001. – С 5-11.

51. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

52. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 406 с.

53. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Вектор, 1994. – 355 с.

54. Соколова Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на стадии обучения школьников // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 2-10.

55. Сорокин Ю.А. Психолингвистические проблемы восприятия и оценки текста // Психолингвистические аспекты изучения текста. – М., 1985. – С. 5-34.

56. Султанова А.Ш. Применение современных инновационных технологий на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 626–630. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53127.htm> (дата обращения: 11.12.2017)

57. Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. – М.: Наука, 1987. – 167 с.

58. Тиллаева Ш.М. Обучение иностранному языку в техническом вузе с использованием новых информационных технологий // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 1043-1046. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17035/> (дата обращения: 11.12.2017)

59. Толоч А. В., Морозов Д. Н., Мыльцев А. М. Когнитивность М-образов в системе РАНОК //Техническая эстетика и дизайн. Научно-технический сборник. – 2008. – №. 5. – С. 140-144.

60. Цатурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2004. – 96 с.

61. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

62. Юрьева Я.Г. Личностно-деятельностный подход как основа формирования интерактивных форм обучения иностранным языкам // Молодой ученый. – 2015. – №15.1. – С. 34-35. URL: <https://moluch.ru/archive/95/21163/> (дата обращения: 10.12.2017)

63. Фирсова Ю.В. Использование компьютерных обучающих программ на занятиях по иностранному языку // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз.сб.науч.трудов; вып. 4/под ред. Л.Н. Борисовой. – Белгород: БелГУ, 2005. – С. 226-230.

64. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Автореферат дисс.... ученой степени доктора педагогических наук. – Москва, 1990. – 32 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-osnovy-teorii-obucheniya-ponimaniyu-inoyazychnoy-rechi#ixzz53FnQdtOK> (дата обращения 27.01.2017)

65. Хасанова О.В., Кайбушева Ф.Х. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в обучении грамматике английского языка на старшем этапе // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 7. – С. 79-81.

66. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 126 с.

67. Шевчук С.В. Личностно-ориентированный подход к учащимся на уроках литературы в инновационной среде школы. URL:

<http://www.art-education.ru/electronic-journal/lichnostno-orientirovannyu-podhod-k-uchashchimsya-na-urokah-literatury-v> (дата обращения 04.12.2016)

68. Berns M.S. Functional approaches to language and language teaching: Another look. In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching. A book of readings*. Reading, PA: Addison-Wesley, 1984. – Pp. 3-21.

69. Ellis R. Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(Suppl. 1), 2001. – Pp. 1-46.

70. Hermann F. Grammatik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 1 / Hermann Funk, Michael Koenig. – Berlin: Langenscheidt, 1991. – 160 S.

71. Keefe J.W. Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*, 1979a. – Pp. 1-17.

72. Long M.H. & Crookes G. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26, 1992. – Pp. 27-56.

73. Nunan D. Task-based syllabus design: Selecting, grading, and sequencing tasks. In G. Crookes, & S. Gass, Eds., *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

74. Oxford R.L. Relationships between learning strategy use and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. In L. Bobb (Ed.), *Learner Autonomy as a Central Concept of Foreign Language Learning: Special Issue of Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 1999b, 38: 109-126.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ «ENGLISH ON HOLIDAYS»

Организовать работу учащихся с использованием компьютерной программы «English on holidays» предполагается в ходе следующих этапов:

На I-м этапе – введение лексики, например, по теме «Weather» – учитель, используя демонстрационный компьютер, выбирает автоматический режим: на экране демонстрируются картинки, изображающие природные явления: снег – snow, ливень – shower, гроза – thunderstorm, пасмурно – humidity, изморозь – drizzle, ясно – clear, солнечно – sunny, холодно – cold, облачно – cloudy, град – hail и другие.

Затем на экране появляются фразы:

What a beautiful day! – Какой прекрасный день!

What awful weather! – Какая ужасная погода!

Is it usually as hot as this? – Здесь всегда так жарко?

What's the forecast for tomorrow? – Какой прогноз погоды на завтра?

It's windy! – Дует сильный ветер! It's raining! – Идёт дождь!

Учащиеся смотрят и слушают примерно в течение одной минуты.

На II-м этапе – отработка навыков произношения и закрепление лексики – учитель (или учащийся) переключает программу с автоматического режима в обычный, щёлкая мышкой и наводя стрелку на нужное слово или фразу. Учащиеся повторяют за диктором хором. При наличии в классе нескольких компьютеров учащиеся работают индивидуально или в парах, используя наушники и микрофон примерно 5–10 минут (период времени зависит от количества слов по изучаемой теме).

На III-м этапе – контроль изученной лексики по теме – учащиеся выбирают задание, содержащее разное количество вопросов по теме: 10, 20 или 30. По окончании работы на экране появляется таблица результатов в процентах.

Разумеется, каждый ученик, стремясь добиться лучших результатов, может выбрать максимальное количество вопросов-заданий.

Если в классе только один компьютер, то использовать его можно как демонстрационное средство при введении и фронтальном закреплении лексики. Контроль тематической лексики можно осуществлять индивидуально, используя раздаточный материал – карточки. Задания на карточках могут быть аналогичны заданиям компьютерной программы, например:

Укажите правильный вариант перевода.

Снег – tennis, shower, snow, umbrella, thunderstorm, boxing, basketball.

Какое из написанных слов является лишним по смыслу?

Winter, February, cool, December, November, January.

Выберите самую подходящую фразу к слову – warm.

What awful weather! It's windy! Is it usually as hot as this? It's too dark. It's raining.

Выберите самую неподходящую фразу к данной (What's the forecast for tomorrow?) из предложенных ниже:

What awful weather! It's windy! It's raining. I can't sleep. Is it usually as hot as this? What a beautiful day!

Компьютерная программа «English on holidays» предполагает и охват лексического материала по теме «City/town», и позволяет контролировать лексику сразу по всем разделам темы. В этом случае предлагается большее количество вопросов: 60, 90, 120.

При отработке навыков произношения учащихся многие обучающие программы предусматривают режим работы с микрофоном. После прослушивания слова или фразы учащийся произносит их за диктором и на экране появляется графическое изображение звука диктора и учащегося, при сравнении которых видны все неточности. Задача учащегося – стремиться добиться графического изображения произнесённого звука, максимально приближённого к образцу.

Не смотря на то, что такой вид работы требует много времени, всё же, несколько минут урока рекомендуется посвятить этой деятельности по той причине, что она имеет положительный результат. А во внеурочное время или дома при наличии необходимых условий учащиеся могут тренироваться в течение большего отрезка времени.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С МАТЕРИАЛОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ

1. Предсказания (15-20 минут)

Учитель выбирает подходящий отрывок из фильма и выписывает до десяти слов или фраз, которые дают ключ к происходящему, поведению персонажей и пр. Учитель записывает эти слова и фразы на доске в том порядке, в котором они встречаются в программе. Затем обсуждаются с учениками возможные ситуации, в которых могут встречаться эти слова.

Учащиеся в парах пишут сценарий, в котором будут использоваться эти слова и фразы. Учитель выбирает несколько историй и зачитывает их. Учащиеся просматривают отрывок и сравнивают свои истории с тем, что они увидели. Затем просматривают отрывок снова для того, чтобы уточнить детали.

Вариант: во время просмотра учитель останавливает запись и ученики дописывают концовку самостоятельно. Этот вид задания формирует навыки восприятия на слух и навыки письменной речи.

2. Внутренний монолог (30-45 минут)

Учитель выбирает отрывок, в котором ярко выражаются чувства или отношения людей, но очень мало содержится диалоговой коммуникации персонажей или совсем нет диалога. Затем следует объяснение учащимся, что в отрывке, который они увидят, выражаются яркие чувства, но персонажи говорят мало. Учитель ставит задачу сочинить внутренний монолог, где чувства выражались бы словами.

Учащиеся просматривают отрывок, если необходимо, – дважды.

Учащиеся работают в группах, обсуждая характер одного из персонажей, его чувства и мысли. Затем записывают монолог.

Каждая группа читает свой монолог всему классу.

Учитель демонстрирует отрывок еще раз, при необходимости

останавливаясь и обсуждая детали. Этот вид задания тренирует учащихся в письме и говорении.

3. Времена года (10-15 минут)

Учитель выбирает отрывок, в котором смена времен года играла бы важную роль в развитии событий. Объясняет, что учащимся предстоит посмотреть отрывок видеофильма, действие которого происходит в определенное время года, и просит класс вообразить, что изменилось бы, если бы это случилось в другое время года.

Учитель записывает на доске:

If the action took place in [season], what difference would there be in?

.....what the characters would say?

.....what the characters would be wearing?

.....what the characters would do?

Учащиеся просматривают отрывок фильма.

Вопросы обсуждаются в группах.

Затем вопросы обсуждаются всем классом. При необходимости отрывок просматривается еще раз и продолжается обсуждение. Этот вид задания тренирует учащихся в говорении.

4. Анализ рекламы (30 минут)

Учитель выбирает один или несколько рекламных роликов, подходящих для целей урока, заготавливает достаточное количество копий таблички для всех учащихся.

Учитель раздает таблички учащимся и проверяет, понятно ли учащимся, какого рода информация требуется, чтобы заполнить табличку.

Учитель предупреждает класс, что будет показан рекламный ролик. Задача – заполнить табличку данными, содержащимися в ролике.

Ученики просматривают ролик при необходимости несколько раз и затем заполняют табличку.

После окончания работы, учитель предлагает каждому учащемуся сравнить

свои ответы с ответами соседа по парте.

Ролик демонстрируется еще раз, чтобы прояснить непонятные моменты. Вариант – если мало времени, класс делится на группы, и каждая группа отвечает за информацию на какую-то одну тему. Этот вид задания тренирует учащихся в восприятии на слух и говорении.

5. Настоящие вопросы (15-20 минут)

Учитель выбирает отрывок из документального фильма или новостей, который представляет интерес для учащихся. Новости должен сообщать диктор на экране (не за кадром).

Учитель спрашивает учащихся, что они узнали о предмете, который освещается в новостях, и ответы записывает на доске.

Предлагает задать несколько (2-3) вопросов на эту тему.

Разделив класс на группы, учитель дает задание учащимся составить еще минимум три вопроса на ту же тему.

Перед просмотром учитель предупреждает, что на некоторые вопросы в предлагаемом отрывке, возможно, будут ответы. Они могут быть высказаны прямо, косвенно, или их не будет вовсе. Задача учащихся – определить, на какие вопросы в отрывке будут даны ответы.

Учащиеся просматривают отрывок.

Представители групп читают вопросы, на которые они получили ответы.

На оставшиеся вопросы учитель предлагает найти ответы в виде домашнего задания или группового «проекта».

Вариант – учитель показывает начало отрывка и убеждается, что все учащиеся поняли тему для обсуждения. Этот вид задания тренирует учащихся в говорении.

6. Биографии (20-30 минут)

Учитель выбирает отрывок на 5-10 минут, в котором персонажи общаются между собой. Отрывок должен дать ответы или стимулировать догадки по поводу того, кто эти персонажи, откуда они и пр. В том случае, если ученики уже хорошо

понимают устную речь, можно показать им более длинный отрывок или целый фильм.

На доске учитель записывает вопросы:

What is the character's full name?

Where was he/she born?

When was he/she born?

What was his/her family like?

Обсудив содержание отрывка после просмотра, ученики выбирают одного из персонажей для написания его краткой биографии, отвечая на вопросы, написанные на доске.

После этого учащиеся в группах обсуждают по очереди биографии «своих» персонажей.

Ученики смотрят отрывок еще раз, чтобы обнаружить, что подтверждает или опровергает их предположения. Этот вид задания тренирует учащихся в восприятии на слух.

7. Обзор мнений потребителей (30 минут)

Учитель выбирает рекламу товара или услуги, которая может заинтересовать учеников. Ученики получают анкету, отвечая на вопросы которой можно выяснить, сколько времени (в день, в неделю, в месяц) в среднем они смотрят телевизор.

Учитель сообщает, что учащимся предстоит посмотреть рекламный ролик и ответить на вопросы, записанные на доске:

What is the message?

What target audience is the message aimed at?

Are you part of the target audience?

Do you find the message convincing?

Ученики просматривают рекламу.

Учащиеся в группах обсуждают свои ответы на вопросы.

Ученики просматривают ролик ещё раз, чтобы можно было убедиться в

правильности ответов. Этот вид задания тренирует учащихся в говорении.

8. Заполнение видеопропуска/ов (10-15 минут)

Учитель подбирает отрывок, в котором хорошо просматривается сюжетная линия, записывает его начало и конец (длительностью примерно по минуте).

Объясняет классу, что будет показано два отрывка. Задача учащихся – написать историю, которая связывала бы эти отрывки.

Ученики смотрят первый отрывок.

Учащиеся (в группах) обсуждают ситуацию и персонажей (и представитель группы высказывает коллективное мнение).

Ученики смотрят второй отрывок. Порядок обсуждения такой же.

Сравнивают два отрывка – место, события, отношения персонажей и пр.

Каждая группа сочиняет историю, соединяющую эти два события.

Представитель каждой группы зачитывает (или рассказывает) свой вариант. Учащиеся-эксперты сравнивают убедительность доказательств/аргументов и другие достоинства рассказа.

Ученики смотрят весь отрывок целиком, затем сравнивают свои истории с оригиналом. Этот вид задания тренирует учащихся в письме и восприятии на слух.

9. Создание видеоклипа (40-50 минут)

Учитель подбирает музыкальный видеоклип, желательно такой, который класс не видел. Учитель записывает слова песни, делает анкету из двух частей: в первой – вопросы по тексту песни и ее исполнению, а во второй – по сопровождающему ее видеоряду.

Раздает слова ученикам. Обсуждаются настроение и содержание песни.

Раздает анкету. Учитель предупреждает класс, что сначала они будут только слушать песню, поэтому отвечать надо на первую часть анкеты.

Проигрывается песня на магнитофоне или на видео, при этом изображение закрывается.

Учащиеся в группах обсуждают, каким изображением они сопроводили бы

те или иные части песни (вторая часть анкеты).

Группы рассказывают, какой видеоклип они сделали бы для этой песни.

Учитель показывает видео.

Класс отвечает на вопросы: Is the video what they expected? Did anything in the pictures surprise them? Do the pictures add anything to their understanding of the song? Which do they prefer – listening only or watching the music video?

Видео демонстрируется еще раз, чтобы прояснить спорные моменты. Этот вид задания тренирует учащихся в говорении и восприятии на слух.

10. Люди в новостях (15-20 минут)

Учитель выбирает отрывок новостей о каких-то известных людях. Делает копии таблички для всех учеников. Раздает таблички, и объясняет классу, что будет показан отрывок из передачи новостей об известных людях. Задача учеников – определить, как их называли в отрывке.

На доске учитель записывает пример:

George W. Bush, He, President Bush, Mr. Bush, The President, The Commander-in-Chief.

Ученики смотрят отрывок один или несколько раз. Затем заполняют таблицу.

Все сравнивают результаты (можно вызвать желающих написать на доске).

Ученики смотрят отрывок ещё раз для окончательного утверждения результатов.

Для более продвинутых учащихся или групп предлагается написать краткую биографию данного деятеля (в качестве домашней работы или проекта).

11. Реконструкция (15-20 минут)

Учитель выбирает отрывок с ясной сюжетной линией. Очень хорошо подходят для этой цели немые фильмы.

Объясняет классу, что им предстоит посмотреть отрывок, в котором произойдет определенное событие (например, ограбление). Задача учеников состоит в том, чтобы запомнить как можно больше деталей и затем изложить их в

хронологическом порядке.

Учащиеся просматривают отрывок.

Работая в группах, учащиеся обсуждают увиденное и записывают предложения в правильном порядке. Представитель каждой группы читает свой список. Учащиеся всего класса решают, какой список является самым правильным и полным.

Учащиеся просматривают отрывок еще раз, учитель делает паузу, чтобы уточнить детали. Можно также останавливать изображение и просить учащихся сказать, что произойдет после этого. Данный вид задания тренирует учащихся в восприятии на слух и говорении.