

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Белинская Полина Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Организация языкового и речевого материала в процессе развития
иноязычных умений и навыков

Направление подготовки 44.03.05 – педагогическое образование

Направленность (профиль) - иностранный язык (английский) и иностранный язык (немецкий)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой – к.пед.н, доцент Майер И.А.

« 20 » 06 2018 г. И.А. Майер
(подпись)

Руководитель – ст. преподаватель Алисова Г.П.

« 20 » июня 2018 г. Г.П. Алисова
(подпись)

Дата защиты « 25 » июня 2018 г.

Обучающийся – Белинская П.А.

« 19 » июня 2018 г. П.А. Белинская
(дата, подпись)

Оценка отлично
(прописью)

Красноярск

2018

Оглавление

Введение	3
1 Теоретические основы организации процесса обучения иностранному языку.....	6
1.1 Цели современного иноязычного образования	6
1.2 Понятие речевого навыка и умения.....	12
1.3 Реализация целей обучения иностранному языку в рамках различных подходов.....	15
Выводы по главе 1	19
2 Актуализация полученных знаний, умений и навыков на уроке иностранного языка.....	20
2.1 Принципы коммуникативного подхода.....	20
2.2 Ситуация как способ активизации навыков и умений.	25
Виды ситуаций	25
2.3 Роль и место ролевой игры в организации иноязычного общения	30
2.4 Роль наглядности в процессе развития речевых умений.....	35
Выводы по главе 2	39
3 Практическая часть.....	41
3.1 Анализ УМК «New Millennium English 9»	41
3.2 Методические рекомендации по использованию видеоматериалов при организации ролевой игры	42
3.3 Сценарии уроков по совершенствованию иноязычных умений и навыков	45
Выводы по главе 3	51
Заключение.....	52
Библиографический список.....	54
Приложение А	57
Приложение Б	59
Приложение В	60
Приложение Г	61
Приложение Д	62
Приложение Е	63

Введение

Цель современного иноязычного образования понимается как заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемый на основе содержания обучения с использованием организационных форм, и включает в себя четыре аспекта: познавательный, развивающий, воспитательный и учебный. В рамках коммуникативного подхода целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой, предполагающей иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Например, социокультурная компетенция настолько тесно связана с лингвистической компетенцией, что может оказаться «невысобременным инструментом» в том случае, если коммуниканты не обладают знаниями о системе языка и навыками оперирования этими знаниями.

На сегодняшний день существует несколько вариантов организации языкового и речевого материала на уроке иностранного языка, которые появлялись и совершенствовались в методике с течением времени. Среди них можно выделить структурно-функциональный и коммуникативный подходы. На наш взгляд необходимо рассмотреть различные способы организации материала и определить наиболее используемый на уроке иностранного языка, что позволит достичь реализации современной цели иноязычного образования.

Языковой материал (лексика и грамматика) может быть организован на основе структурно-функционального подхода. Данный подход к организации материала лежит в основе тех методов, которые ставят целью обучение практическому владению иностранным языком. При этом под понятием «практическое владение» понимается не способность общаться, а способность говорить на иностранном языке.

Коммуникативный подход, опирающийся на определенные принципы, одним из которых является ситуативность, является на сегодняшний день

ведущим в процессе формирования иноязычных речевых умений и навыков. Использование ситуаций играет важную роль в учебном процессе, поскольку только в ситуациях развивается продуктивность и самостоятельность говорящего, без чего невозможна речевая деятельность в постоянно меняющихся условиях общения.

Одним из видов деятельности в условиях ситуаций, который направлен на воссоздание и усвоение общественного опыта, а также на совершенствование самоуправления своим речевым поведением, является ролевая игра. Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах, и в ней, как и в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров. Кроме того, ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана. Игра является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку, т.к. по сути это обучение в действии. Этим объясняется актуальность исследования.

Объектом исследования является процесс формирования иноязычных умений и навыков на уроке иностранного языка.

Предмет исследования – наглядность и ролевая игра как способы активизации иноязычных навыков и умений.

Цель работы – обосновать взаимосвязь способов организации языкового и речевого материала с целями обучения иностранным языкам и разработать сценарии уроков с использованием наглядности как опоры в процессе развития речевых умений.

Согласно вышеуказанной цели, поставлены следующие **задачи**:

1. Исследовать теоретические и методические источники и выявить существующие способы организации материала на уроке иностранного языка.
2. Проанализировать учебно-методический комплект «New Millennium English».

3. Разработать сценарии уроков по актуализации языковых и речевых навыков и умений с использованием средств наглядности для 9 класса.

4. Разработать методические рекомендации для учителя по организации урока.

5. Апробировать на практике сценарии уроков, целью которых является актуализация полученных навыков и умений в процессе общения на иностранном языке.

Теоретическую основу исследования составили работы ведущих методистов по проблемам определения целей иноязычного образования (Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.); реализации целей обучения иностранному языку в рамках различных подходов (И.Л. Бим, Г. Пальмер, Е.Н. Соловова и др.); применения принципа ситуативности с целью успешного обучения грамматике (Н.Д. Гальскова, В.В. Князева, В.П. Кузовлев, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.А. Шмаков и др.).

Основные методы, которые были использованы в работе: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, обобщение и переработка прежнего опыта по проблеме, наблюдение, языковое тестирование, статистическая обработка полученных данных.

База исследования – девятые классы МБОУ СШ №24 Советского района г. Красноярска. В экспериментальной группе приняли участие 37 учащихся.

Практическая значимость работы: материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания иностранного языка в 9 классе, так как разработанный сценарий урока позволяет добиться успешных результатов при формировании грамматических умений и навыков.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

1 Теоретические основы организации процесса обучения иностранному языку

1.1 Цели современного иноязычного образования

Цели обучения – это заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. Ведущий компонент системы обучения, формирующийся под влиянием среды обучения и оказывающий влияние на выбор методов, средств, содержания, организационных форм обучения [Азимов, Щукин, 2009, с. 344]. Очевидно, что среда обучения включает в себя множество факторов, следовательно, на постановку целей влияют и языковой уровень обучаемых, их возраст, личные потребности; и практические условия в виде количестве учебных часов в плане и количество учеников в классе, наличие или отсутствие технических средств обучения, учебных материалов, профиль учебного заведения; и, разумеется, методические тенденции в конкретный временной период и, как выразились И.Л. Колесникова и О.А. Долгина, «социальный заказ общества» [Колесникова, Долгина, 2008, с. 73] .

Согласно Пассову Е.И. процесс иноязычного образования включает в себя четыре аспекта:

1. Познавательный аспект является основополагающим и нацелен на овладение культуроведческим содержанием (в том числе и языком, как частью культуры). Исходя из этого, при обучении иностранному языку необходимо сформировать модель культуры носителей языка, на базе которой учащиеся смогут постигать системы ценностей другого народа в сравнении со своим.

2. Развивающий аспект способствует развитию тех свойств индивидуальности учащегося, которые играют наиболее важную роль для процесса познания, воспитания и учения. Развитие нацелено на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры.

3. Воспитательный аспект нацелен на овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры. Воспитательный потенциал образования

зависит от культуроведческого содержания используемых материалов, от их потенциальных возможностей. Учитель как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать все от него зависящее, чтобы сформулировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования.

4. Учебный аспект включает в себя речевые умения и умение общаться на иностранном языке, поэтому данный аспект носит социальный характер. Это значит, что учение нацелено на овладение социальным содержанием культуры страны изучаемого языка, то есть речевые умения усваиваются в качестве средств общения [Пассов, Кузовлева, 2010, с. 9].

Необходимость формирования умения общаться на иностранном языке подчеркивается и другими методистами. Так, Соловова Е.Н. в качестве основной цели обучения иностранным языкам указывает формирование коммуникативной компетенции, которая представляет собой следующую структуру: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, стратегическая компетенция, дискурсивная компетенция, социальная компетенция [Соловова, 2008, с. 6].

В связи с тем, что большинство авторов представляет коммуникативную компетенцию как сложное системное образование, представляется возможным и правильным пользоваться термином «субкомпетенция».

Лингвистическая субкомпетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать грамматические формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. Е.Н. Соловова считает, что лингвистическая компетенция - это сумма формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой. При этом материал для обучения выбирается в соответствии с возрастом обучающихся, целью высказывания и так далее, таким образом лексика и грамматика изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, то есть

имеют четко выраженную речевую направленность. Акцент преподавания делается не на язык как систему, а на речь, которая, в свою очередь, ситуативна, поэтому необходимо также формировать социолингвистическую компетенцию (субкомпетенцию), которая предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, т. е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению. По Е.Н. Солововой социолингвистическая компетенция - это способность к выбору языковых форм и их использованию и преобразованию в соответствии с контекстом. Причем, в социолингвистической компетенции в отличие от лингвистической важна не только грамматическая форма, но и интонирование, подходящее к реальному контексту: одна и та же речевая конструкция может обозначать и доброжелательность, и угрозу. И только правильная интонация дает возможность осуществить коммуникацию в желательном направлении.

Социокультурная субкомпетенция заключается в овладении учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Стратегическая субкомпетенция - это умение компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде. Дискурсивная субкомпетенция - организация речевой деятельности (письменной или устной), характерная для той или иной дисциплины или присущая обсуждению той или иной проблемы. Дискурсивное (аналитическое) мышление - мышление, опосредованное логикой рассуждений, а не восприятия. Ее содержание сводится к способности использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов. Сущность дискурсивной компетенции заключается в том, чтобы построить общение так, чтобы добиться поставленной цели, знать и владеть различными приемами получения информации как в устном, так и в письменном общении, компенсаторными умениями. Е.Н. Соловова не проводит строгих различий

между дискурсивной и стратегической компетенциями. Социальная субкомпетенция - проявляется в умении учащегося ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что находит свое практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его.

Обобщив вышесказанное, можно прийти к выводу о том, что коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой, предполагающей иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Например, социокультурная компетенция настолько тесно связана с лингвистической компетенцией, что может оказаться «невысокоэффективным инструментом» в том случае, если коммуниканты не обладают знаниями о системе языка и навыками оперирования этими знаниями. Тем не менее, составляющие коммуникативной компетенции соотносятся между собой не полностью. Можно достичь высокого уровня социокультурной компетенции, оставаясь на начальном уровне владения лингвистическими знаниями, и, наоборот, знания и языковой системы не предполагают сформированности социокультурной компетенции [Соловова, 2008, 7-11].

С точки зрения Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. выделяются практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая и стратегическая цели обучения [Азимов, Щукин, 2009, с. 173].

Общеобразовательная цель предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, увеличения знаний о стране изучаемого языка, ее культуре, науке, литературе, искусстве и – через посредство языка – вообще о мире. То есть, изучая иностранный язык, человек осознает, что для выражения различных отношений, понятий существуют разнообразные средства, сходные или отличные от средств родного языка. Овладение иностранным языком способствует также совершенствованию культуры общения, приемов умственного труда, развитию способности к логическим выводам и умозаключениям. Даная цель достигается при работе с текстами и видеоматериалами, беседах, обсуждениях актуальных проблем и так далее;

все это вносит вклад в развитие логического мышления и формирование культуры общения.

Воспитательная цель связана с развитием всех сторон личности: мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера, потребности в дальнейшем самообразовании и воспитании, и реализуется в процессе работы над текстами разных жанров, бесед с учащимися, просмотра фильмов, спектаклей, проведения внеучебной работы. Характер и содержание воспитательной работы строятся с учетом возрастных особенностей обучающихся, их интересов и уровня владения языком. На уроках иностранного языка важно обеспечить формирование уважительного и доброжелательного отношения к носителям изучаемого языка и их культуре, системы моральных ценностей и оценочно-эмоционального отношения к миру, понимания важности изучения иностранного языка и потребности использовать его, осознанного отношения к поступкам и действиям других людей.

Развивающая цель подразумевает развитие языковых способностей учащихся, культуры речевого поведения, интереса к изучению языка, свойств личности, таких как устойчивые положительные эмоции, волевые качества, память, а также общеучебных умений. В процессе развития личности средствами изучаемого языка предполагается формирование умений переноса знаний в новые ситуации, языковых и речевых способностей к овладению языком, способности и готовности к иноязычному общению, мотивации к дальнейшему овладению языком и культурой другой страны, а также психических функций, связанных с речевой деятельностью, и эмоционально-волевой сферы.

Практическая цель в современной методике включает овладение учащимися языком как средством общения и формирование общеучебных знаний, навыков и умений, обеспечивающих эффективность овладения иностранным языком в заданных параметрах. Разумеется, данное понимание цели дифференцируется в зависимости от конкретных условий обучения,

поэтому существует необходимость выделять промежуточные и конечные цели каждому виду речевой деятельности в рамках каждого этапа обучения.

Стратегическая цель обучения является отражением социального заказа общества по отношению к обучающимся. Стратегическая, или глобальная, цель подразумевает формирование черт вторичной языковой личности. Данный термин был введен Карауловым Ю.Н. и восходит к понятию языковой личности, впервые использованному Виноградовым В.В. Вторичная языковая личность – человек, владеющий языком на таком уровне, который присущ носителю языка с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность и достигать определенных целей в этой действительности – формируется на трех уровнях: вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом. Учитывая суть стратегической цели обучения, ее можно рассматривать в качестве ведущей в парадигме целей обучения иностранному языку.

На каждом этапе и в конкретных условиях занятий вышеперечисленные цели могут отражаться в определенных задачах. Например, практическая цель обучения может быть реализована в предметной, общеучебной, речевой, языковой, социокультурной, профессиональной задаче [Методика обучения речевому общению... , 2011, с. 116]. Предметные задачи связаны с обучением в рамках сфер, ситуаций, тем общения и коммуникативных интенций; общеучебные – с развитием таких умений, как, например, умение излагать мысли или формированием навыков использования ТСО; социально-культурные задачи сфокусированы на страноведческом аспекте содержания обучения; языковые – с синтаксическим, морфологическим, словообразовательным, лексическим, грамматическим и фонетическим материалом; речевые – с развитием навыков аудирования, говорения, чтения, письма, перевода.

1.2 Понятие речевого навыка и умения

Говоря об обучении иностранному языку как о процессе формирования речевых навыков и умений, необходимо точно представлять себе, что такое речевой навык и что такое речевое умение, какие навыки и умения обслуживают речевую деятельность и, следовательно, являются объектами обучения или формирования.

Умение с точки зрения общей психологии определяется, как способность осознанно совершать то или иное действие, управляя сформированными навыками. Применительно к обучению речевой деятельности такое определение нуждается в конкретизации. Прежде всего, речевое умение не может быть квалифицировано, как способность совершать отдельное единичное действие. Это способность совершать определенный набор действий, обслуживающих решение коммуникативной задачи. Умение характеризуется осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом [Миньяр-Белоручев, 2000]. Осознанность умения заключается в том, что, совершая действие, учащийся осознает цель этого действия и управляет им с помощью сформированных навыков. Самостоятельность проявляется в возможности переноса из одного вида деятельности в другой. Продуктивность позволяет не только воспроизводить усвоенные действия, но и находить наиболее эффективные пути использования навыков. Динамизм позволяет совершенствовать умение.

Таким образом, к уровню умений можно отнести только способность осознанно совершать те действия, которые не поддаются автоматизации, т. е. не являются стереотипными для любой ситуации общения. Такими могут быть только сложные действия, являющиеся результатом совершения других, доведенных до автоматизма действий. Поэтому мы можем говорить о том, что в процессе овладения речевой деятельностью на иностранном языке должно иметь место интегрирование навыков в умения, а содержание обучения речи в самом общем виде включает формирование у обучаемых знаний о единицах языка и правилах их

сочетания, навыков пользования этими единицами и правилами; комбинационного умения использовать знания и навыки для выражения новой мысли о новой ситуации.

Навык по своей природе неоднороден и таким образом требует к себе комплексного подхода, затрагивающего все основные его стороны. Навык есть относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, ставший благодаря полной совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности [Пассов, Кузовлева, 2010, с. 98]. С позиции теории речевой деятельности речевой навык определяется как способность осуществлять операцию по оптимальным параметрам. В основе речевого навыка лежат речевые действия двух видов: оформления и оперирования. К первым относятся действия произношения, интонирования, лексического и грамматического оформления в соответствии с нормами языка; под оперированием понимается совершение умственных действий по выбору, сличению слов и грамматических форм, составлению целого из частей, комбинированию, принятию решений, построению и вариации по аналогии [Азимов, Щукин, 2009, с. 257].

Формирование лексического навыка предполагает овладение обучаемыми правилами соотнесения конкретной лексической единицы с другими лексемами (совокупностью форм и значений, свойственных одному и тому же слову во всех его употреблениях и реализациях) в тематической и семантической группах, с синонимами и антонимами, чётким определением значения лексического навыка, соотнесённостью этого значения со сходными или контрастными значениями сравниваемых лексем, овладение правилами конкретного словообразования и сочетания, а также овладение вследствие этого правилом выбора и употребления лексической единицы в тексте высказывания, в его грамматической и стилистической структуре, смысловом восприятии в тексте. Все компоненты лексического навыка должны учитываться как при введении (семантизации) лексических единиц, так и при формировании ответствующего навыка в процессе работы со

словарём, с текстом, лексическими упражнениями, при активизации лексики в иноязычной речи [Маслыко, 2004, с. 12 - 28].

Важнейшим условием создания активного грамматического навыка является наличие достаточного количества лексического материала, на котором может формироваться навык. Грамматическое действие производится только в определенных словарных границах, на определенном словарном материале. Если ученик может в соответствующей ситуации быстро и правильно самостоятельно грамматически оформить фразу, то он уже в какой-то степени владеет грамматическим навыком.

В грамматическом навыке выделяются следующие составляющие его более частные действия: выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего в определенной ситуации; оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром; оценка правильности и адекватности этих действий [Пассов, 1991, с. 151].

Чтобы выяснить какое это имеет методическое значение, обратимся к примеру. Если нас просят о чем-то, и мы хотим ответить отказом, то это может быть выражено различным образом: «Мне не хотелось бы этого делать» или «Я не буду это делать» или «Попроси кого-нибудь другого». Структуры в нашем сознании связаны с определёнными коммуникативными задачами: для каждой задачи - функциональное гнездо структур. Но связь с задачами - это ещё не всё. Какую структуру выбирает говорящий, зависит уже от конкретных условий: собеседника, отношений с ним, настроения, культуры и т.п.

Выбор структуры можно назвать функциональной стороной навыка. Но есть ещё и формальная сторона – оформление. От неё зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость речи. Оформление структуры основано на лексических навыках, зависит от их уровня. Вот почему формировать грамматический навык можно лишь на основе тех лексических единиц, которыми учащийся владеет достаточно свободно. Усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой

лексики. Таким образом, грамматические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения.

1.3 Реализация целей обучения иностранному языку в рамках различных подходов

На сегодняшний день существует несколько вариантов организации языкового материала на уроке иностранного языка, которые появлялись и совершенствовались в методике с течением времени. Возникший в первой половине XX века метод Г. Пальмера рационализировал процесс обучения иностранному языку. Считая прямой метод неэффективным из-за отсутствия рационального подхода к отбору языкового материала, Пальмер предложил отбирать лексические единицы на основе лингвистических и педагогических принципов, таких как частотность, структурная сочетаемость, конкретность, целесообразность и пропорциональность. В обучении грамматике Пальмер предложил использовать подстановочные таблицы, чтобы помочь структурировать вторичные конструкции на основе сочетаемости лексических единиц [Пальмер, 1960, с. 64]. Так, например, в таблице 1, в которой все ее элементы могут быть скомбинированы друг с другом [Palmer, 1923, с. 5].

Таблица 1 – подстановочная таблица, предложенная Г. Пальмером

I	saw	two	books	here	yesterday
You	put	three	keys	there	last week
We	left	a few	letters	on the table	on Sunday
They	found	some	good ones	in this box	this morning

Разумеется, это не обязательное условие для создания таблиц. Сегодня на уроках английского языка учителями часто используются подстановочные таблицы, ведь их составление не требует много усилий, и они могут быть применимы при изучении любой темы.

Таблица 2 – подстановочная таблица по грамматической теме «The Present Perfect Tense»

I				A letter
You		Just	Bought	Football
He		Ever	Been to	The piano
She	Have/has	Never	Written	Paris
It	Have not/has not	Already	Visited	An article
They		Yet	Played	Moscow
We				A book
				Grandparents

Кроме того, Г. Пальмером было предложено составлять систему упражнений с учетом определенной последовательности действий учащихся, а именно: восприятие, узнавание, воспроизведение. Принципы отбора текстов было предложено подразделять согласно требованиям к содержанию и требованиям к языковой стороне текстов. По содержанию тексты должны соответствовать интересам и возрасту учащихся, содержать известные обучаемым реалии, иметь сюжет, что необходимо для возможности развития устной речи. К языковой стороне текстов выдвигались следующие требования: тексты должны строиться на строго отобранном словаре; содержать незнакомые слова, к которым можно применить языковую догадку; содержать новый материал, если тексты предусмотрены для интенсивного чтения, или содержать только изученный материал, если тексты даются для экстенсивного чтения. Г. Пальмер признавал, что изучение иностранного языка должно уподобляться процессу обучения родному языку.

Позднее в обучении грамматике определились два подхода: имплицитный и эксплицитный [Соловова, 2008, с. 74]. Имплицитный подход осуществляется двумя методами: структурным и коммуникативным. В основу структурного метода положены упражнения на отработку структурных моделей. В последствии методистами был разработан структурно-функциональный подход, в основе которого лежат правила перехода от данного содержания к различным формам его выражения [Шамов, 2008, с. 92]. Функциональность наложила свой отпечаток на

некоторые попытки структурной организации материала, поэтому по сути данный подход является функциональным, а потому его привлекательность не вызывает сомнений. Человек называет предмет, действие и дает им характеристику, чтобы реализовать какую-либо речевую цель. Цель, в свою очередь, зависит от характера обсуждаемой проблемы и сложившейся ситуации общения. Речевая функция, которую выполняет субъект, состоит в его отношении к возникшей проблеме. Структурно-функциональный подход к организации материала лежит в основе тех методов, которые ставят целью обучение практическому владению иностранным языком. При этом под понятием «практическое владение» понимается не способность общаться, а способность говорить на иностранном языке. И.Л. Бим считает, что нужно не только показать, как устроен язык, но и как он употребляется. По ее мнению, определенный структурный инвариант предложения всегда соотносится с целью коммуникации, которая выражена во фразе [Бим, 2013, с. 23]. Поэтому И.Л. Бим предлагает классифицировать речевые модели по обобщенной цели коммуникации. Это отражает коммуникативное намерение говорящего, в котором и заключается функциональность. Таким образом, выделяются и кодируются с помощью схем различные структурно-функциональные типы предложений, которые служат речевыми образцами для образования по аналогии множества других высказываний [Бим, 1988, с. 153].

Таблица 3 – примеры предложенных И.Л. Бим типов предложений

Схема	Логико-семантическое содержание	Образец
	называние предмета	He is a boy.
	называние качества	The boy is tall.
	называние действия	He dances.
	указание на то, как осуществляется действие	He dances well.
	указание на местоположение	He sits in the room.

В коммуникативном методе существует множество частных методов. Так, например, в курсах интенсива учитель проигрывает текст или полилог,

где все лексические и грамматические единицы объединены сюжетной линией. Затем используется имитация в речи при наличии речевой задачи, что исключает чисто механическое, бездумное повторение. Здесь можно попросить произнести фразы хором и индивидуально с определенным чувством, обращаясь к разным людям, в различных ситуациях. Часто это сопровождается мимикой, жестами, движениями, рифмуется, проговаривается под музыку и т.д. Применяется группировка схожих по смыслу фраз, одновременная отработка однотипных фраз, создание структурного образа речевой ситуации. Важны разнообразие обстоятельств автоматизации, одни и те же структуры будут встречаться в разнообразных ситуациях, а также действия по аналогии в схожих ситуациях общения.

Эксплицитный подход осуществляется двумя методами: индуктивным и дедуктивным. Дедуктивный метод подразумевает обучение от правила к действию, используется следующий алгоритм: изучается правило, сформулированное обычно с использованием специфических грамматических терминов; учащиеся находят данное грамматическое явление или структуру в предложениях или в тексте, называют его форму, объясняют, в каком значении оно употребляется в данном контексте. Затем выполняются подстановочные упражнения по аналогии с образцом, после чего происходит переход к упражнениям на трансформацию в соответствии с правилом. Наконец, даются переводные упражнения с родного языка на иностранный.

Индуктивный метод используется следующим образом: дается текст или набор предложений, где часто встречается новое грамматическое явление. Учитель дает установку определить, как образуется та или иная форма. Уместно использовать различные подсказки в тексте, например, подчеркивание или выделение разными цветами особенностей формы, подбор таких предложений, где контекст использования данной структуры настолько однозначен, понятен и прозрачен, что ученики смогут с легкостью вывести правило. Учащимися формулируются правила образования, использования грамматической структуры, процесс корректируется

учителем. Затем следует выполнение упражнений на подстановку, на трансформацию, а также переводные упражнения.

Наиболее распространенным в настоящее время в практике школьного обучения является дифференцированный подход, построенный на основе выборочного использования положений двух традиционно сложившихся подходов. Дополнительно сегодня зачастую используются творческие приемы обучения, а именно проблемные тексты, ситуации, видеоролики и так далее.

Выводы по главе 1

Изучив теоретические основы организации процесса обучения иностранному языку, можно сделать вывод о том, что согласно цели современного иноязычного образования у учащихся должно формироваться умение использовать иностранный язык в реальных ситуациях общения. Практическое владение языком подразумевает развитие коммуникативной компетенции. Принимая во внимание взаимосвязанность и взаимозависимость ее составляющих, необходимо учитывать, что развитие языковых и речевых навыков и умений должно быть комплексным. То есть, с одной стороны, лексика и грамматика не могут преподаваться изолированно, безотносительно социолингвистического, дискурсивного и других аспектов; с другой стороны, говорение и общение невозможны без определенного уровня владения языковыми навыками.

Языковые навыки и умения могут быть успешно сформированы при организации материала в рамках структурно-функционального подхода, в основе которого лежат правила перехода от данного содержания к различным формам его выражения. Но необходимо также отметить, что данный способ организации материала на уроке иностранного языка не позволяет научить иноязычному общению.

2 Актуализация полученных знаний, умений и навыков на уроке иностранного языка

2.1 Принципы коммуникативного подхода

Целью обучения иностранному языку в рамках коммуникативного подхода является формирование коммуникативной компетенции. Достигается данная цель путем выполнения заданий, которые побуждают учащихся к взаимодействию, предоставляют им возможность использовать язык в аутентичных коммуникативных ситуациях, поэтому на сегодняшний день во главе стоит коммуникативный метод обучения иностранному языку, который опирается на определенные принципы построения содержания обучения. Одним из таких принципов является речевая направленность, что подразумевает обучение иностранному языку через общение [Бабинская, 2006, с. 70]. Согласно данному принципу общению можно обучить только через общение, и таким образом урок становится практически ориентированным. Кроме того, общение – это важное условие правильного воспитания, поэтому оно на деле служит одновременно каналом, по которому осуществляется познание, средством, развивающим индивидуальность, инструментом воспитания необходимых черт личности и способом передачи опыта, развития умения общаться. При коммуникативном обучении исчезают снижающие мотивацию познавательные барьеры, поскольку во время урока, организованного с речевой направленностью, ученики становятся центром познавательной активности, что позволяет глубже усваивать материал, поскольку обучение превращается в учение, ведь цель, мотив, содержание и способ работы принадлежат ученику.

Следующим принципом коммуникативного обучения является функциональность, которая предполагает осознание учениками функциональной предназначенности всех аспектов изучаемого языка. Это значит, что каждый ученик должен понять, что ему дает практическое владение языком [Пассов, 1991, с. 43]. Речевая деятельность имеет три

стороны, которые неразрывно связаны между собой в процессе говорения. Следовательно, нельзя усваивать слова отдельно от форм их употребления, а необходимо подбирать упражнения, благодаря которым будут усваиваться речевые единицы. Таким образом, предполагается, что слова и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, пока учащийся выполняет речевую задачу. Функциональность проявляется в том, что объектом усвоения являются функции, выполняемые речевыми средствами. Отбор и организация материала осуществляются согласно необходимости выражения учащимися тех или иных речевых функций. Функциональность обучения обеспечивается в целом коммуникативным, функционально адекватным поведением учителя и учеников.

Ситуативность – еще один принцип коммуникативного подхода. Ситуативность по сути является ролевой организацией учебного процесса. На основе ситуаций выстраивается коммуникативное обучение, происходит отбор и организация материала. Необходимость применения принципа ситуативности признают многие учителя, но само понятие ситуации при этом трактуется не всегда верно. Ситуация существует как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Она является универсальной формой функционирования процесса обучения и служит способом организации средств, их презентации, мотивации речевой деятельности, а также основным условием формирования речевых навыков и умений.

Однако исследования показали, что, несмотря на то что обучающиеся по коммуникативным программам обладают более беглой речью, они значительно отстают от обучающихся по традиционным программам в аспекте лингвистической точности, поскольку в рамках коммуникативного подхода не всегда уделяется внимание изучению правил или отработке структур [Боголепова, 2016]. Вопрос о том, каким образом лексика и грамматика должны преподаваться при коммуникативном подходе, является актуальным. В связи с этим появляются некоторые течения, которые

трактуют формирование лингвистической компетенции по-разному, однако сохраняя при этом некоторые общие тенденции.

Так, лексический подход, учитывая, что лексика и грамматика во многих случаях неотделимы, опирается на данные анализа языковых корпусов, показывающих, что тексты изобилуют повторяющимися сочетаниями слов, которые можно изучать как отдельные лексические единицы. Примером таких явлений могут быть фразовые глаголы или употребление предлогов. Так как грамматические структуры являются неотъемлемой частью дискурса, отрабатывать их нужно в контексте. Разумеется, невозможно построить обучение грамматике исключительно на запоминании устойчивых фраз, но возможно прибегать к данной методике, когда это продиктовано контекстом [Lewis, 1993, с. 140].

Подход Language Awareness предполагает введение языковых явлений в контексте и привлечение внимания учащихся к новой форме или лексике. Учащиеся исследуют новые для них языковые явления и пытаются понять, какое место они должны занять в их уже сформированных представлениях о системе языка. По утверждениям сторонников подхода подобная сознательная работа с языковыми явлениями не только способствует умственному развитию учащихся и развитию их исследовательских умений, но и развивает языковую интуицию и задействует эмоциональные механизмы. Утверждается, что понимание того, как грамматические формы функционируют в контексте, приводит к формированию холистического, целостного представления о языке [Bolitho, 2011, с. 4-8].

Сторонники направления Task-Based Learning (TBL) критикуют традиционный (структуралистский) подход к работе с новым материалом, в рамках которого он сначала вводится, а затем отрабатывается в тренировочных заданиях. Невозможно, считают они, довести навык до автоматизма в пределах одного занятия. Более того, будучи полностью сосредоточенными на том, чтобы построить грамматически корректную фразу, учащиеся не задумываются о смысле. К тому же, ситуацию, которая требует использования одной грамматической формы, нельзя назвать

аутентичной. Чтобы избежать этой искусственности, работу с грамматическими структурами выносят на последний этап урока, которому предшествуют два других: подготовительный и этап выполнения основного задания. Основное задание представляет собой аутентичную задачу, например, а грамматика, которая впоследствии отрабатывается, появляется при выполнении основного задания. Преимуществом такого подхода является акцент на передаче смысла с помощью грамматической формы, а не бездумного ее повторения. К тому же, в цикле непроизвольно происходит рециркуляция речевых образцов и грамматических структур, что ведет к их автоматизации [Willis, 2007, с. 4].

Кроме того, выделяются следующие тенденции в современных подходах к обучению грамматике и лексике, эффективность которых доказана экспериментально. Во-первых, подчеркивается эффективность обратной связи со стороны преподавателя, выявляющая наличие ошибки. Причем речь идет не о ее исправлении, а лишь сигнале со стороны педагога. Во-вторых, полезным является выделение в контексте тех единиц и явлений, к которым должно быть привлечено внимание учащихся. В-третьих, необходимо создавать ситуации, в которых учащиеся не могут выразить некий смысл, не используя определенную грамматическую форму или лексическую единицу, таким образом мотивируя их к поиску. Наконец, исследование корпусных данных позволяет учащимся понять, как языковые явления функционируют в контексте.

Таким образом, проанализировав различные направления в рамках коммуникативного подхода и место языкового материала в них, мы можем выявить следующие общие тенденции:

- Преимущество отдается введению и отработке грамматических структур в контексте.
- Подчеркивается необходимость исследовательской работы с языком в целом и грамматикой в частности.
- Важным считается развитие общеучебных умений наравне с языковыми.

- Язык предполагается рассматривать как явление целостное.
- Формирование лексических и грамматических умений и навыков должно проходить одновременно.
- Даже при обучении грамматике необходимо задействовать не только когнитивные, но и эмоциональные механизмы.

Принимая во внимание современные исследования в области методики преподавания иностранного языка, были выделены определенные принципы эффективного обучения языку, среди которых можно выделить следующие. Во-первых, у учащихся должен развиваться как богатый репертуар устойчивых фраз и выражений (что соответствует принципам лексического подхода), так и представления о структуре языка (на чем настаивают традиционные подходы к преподаванию грамматики). Также постулируется необходимость как сознательной отработки новых языковых явлений, так и неосознанного использования их в коммуникации для передачи смысла. Языковые явления могут вводиться и закрепляться как эксплицитно, так и имплицитно, в зависимости от ситуации. При этом учащиеся должны уметь контактировать с данными языковыми явлениями при рецепции и использовать их в продукции [Боголепова, 2016]. Обеспечить реализацию перечисленных принципов может разумное сочетание описанных выше подходов.

Таким образом лингвистическая компетенция является важным компонентом коммуникативной компетенции (наравне с социолингвистической, дискурсивной и прагматической), поэтому изучению грамматики и лексики должно быть отведено ведущее место в курсе иностранного языка. Однако, принимая во внимание факт взаимосвязанности и взаимозависимости составляющих коммуникативной компетенции, беремся утверждать, что грамматика и лексика не могут преподаваться изолированно, безотносительно прагматического и социолингвистического контекста, без связи с другими аспектами языка.

Отметим также, что обучение лингвистическому аспекту в рамках коммуникативного подхода не ограничивается формированием лишь

языковых умений, но также включает в себя и развитие общеучебных умений и так называемой стратегической компетенции, включающей в себя как овладение стратегиями работы с языковым материалом (например, выдвижение и проверка гипотез, поиск закономерностей), так и метакогнитивными стратегиями (планирования, контроля, оценки, рефлексии), что соответствует требованиям современных российских Федеральных образовательных стандартов. К тому же, как утверждает Н.Д. Гальскова, «реализация большого личностно-развивающего потенциала современного лингвистического образования возможна лишь при условии интенсивной познавательной деятельности школьника, его максимальной творческой активности и самостоятельности» [Гальскова, 2008, с. 2-7], чего можно добиться, побуждая учащихся делать самостоятельные открытия в области грамматики, находить закономерности, анализировать их, пытаться встроить новое знания в уже существующие представления о языке.

2.2 Ситуация как способ активизации навыков и умений.

Виды ситуаций

В учебном процессе использование ситуаций играет важную роль, поскольку они необходимы для формирования речевых навыков и умений. Недостаточно только знать лексический материал или грамматические формы, необходимо также уметь употреблять их, для этого сформированные навыки должны обладать гибкостью, которая вырабатывается только в ситуативных условиях, благодаря использованию той или иной речевой единицы в ряде аналогичных ситуаций. Что касается речевых умений, стратегия и тактика говорящего могут осуществляться только при учете взаимоотношений общающихся. Кроме того, только в ситуациях развивается продуктивность, без чего также невозможна речевая деятельность в постоянно меняющихся условиях общения. Только в ситуации возможно самостоятельность говорящего, потому не существует умения или его

механизма, которые не зависел бы от ситуации как условия общения [Пассов, 1989].

При обучении иностранному языку важно стремиться к использованию реальных ситуаций общения, что предполагает умение учащихся выстраивать неподготовленное высказывание. Если вместо непосредственного взаимодействия преобладают повторение готовых языковых единиц, составление диалогов по образцу и прочее, то такие речевые действия нельзя назвать процессом общения. Проблема обучения устному иноязычному общению должна решаться в контексте ситуации, которая имеет два аспекта – объективный и субъективный. По мнению Г.В. Колшанского ситуация – это совокупность реальных временных и пространственных условий, которые существуют независимо от нас [Колшанский, 1985]. Кроме того, ситуация может рассматриваться и как отраженные в сознании человека отношения и зависимости, которые являются важными, т.е. ситуация – это то, что человеку на самом деле интересно.

Проблема выяснения сущности понятия «ситуация» в методической литературе не нова, и существуют различные трактовки данного понятия. По мнению Пассова Е.И. ситуация – это «динамичная система взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [Пассов, 1989]. В.В. Князева понимает ситуацию как совокупность внешних и внутренних обстоятельств, положений, факторов, действующих на человека и во многом обуславливающих его деятельность наряду с субъективными, внутренними условиями [Князева, 2009, с. 601]. Попытку определить понятие «ситуация» предпринимали также А.Н. Щукин, Н.И. Гез, О.С. Ахманова и другие. Исследователи отражают, как правило, одну сторону понятия, выдвигая на первый план те или иные компоненты и функции ситуации. Существующее количество определений указывает на многогранность понятия.

Понятию «ситуативность речи» также многие авторы дают трактовки. Тем не менее, можно проследить одинаковый подход к определению сущности данного понятия. С точки зрения методистов Щукина А.Н. и Азимова Э.Г. ситуативность речи – это «особое свойство речи, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст, в котором функционируют единицы речи» [Азимов, Щукин, 2009, с. 252].

Учебные речевые ситуации как форма организации образовательного процесса – это задания, моделирующие реальные жизненные обстоятельства. Если сравнить естественную и учебную речевые ситуации, то можно выявить специфические характеристики последней: учебная ситуация воображаема; обстоятельства в условиях учебного процесса должны быть максимально детализированы; ситуация имеет речевой стимул, описанный в словесной форме. Кроме того, очень сложно вызвать эмоциональную реакцию говорящего в ходе учебного процесса, в то время как естественная ситуация и реакция на нее специфична и уникальна.

В педагогической науке имеются следующие виды учебно-речевых ситуаций:

- в зависимости от речевых форм: монологические, диалогические и полилогические учебно-речевые ситуации;
- в зависимости от цели высказывания: информативные, альтернативные, проблемные учебно-речевые ситуации;
- если учитывать отношение с действительностью: реальные и воображаемые учебно-речевые ситуации.

Рассмотрим деление речевых ситуаций на отдельные группы (по Е.И. Матецкой) [Матецкая, 1974]. Первый тип ситуаций является деятельностью актом, содержание которого исчерпывается только за счет речевых высказываний. Невербальные действия в такой ситуации или отсутствуют, или встречаются время от времени и не играют важной роли. Второй тип ситуаций – это деятельность акт, содержание которого раскрывается в

комбинации речевых и неречевых действий при преобладающей роли речевых высказываний. Третий тип ситуаций – это акт деятельности, в котором речевые и неречевые поступки занимают равнозначное место. Четвертый тип ситуаций представляет собой деятельностный акт, в котором неречевые действия преобладают над речевыми. Пятый тип таких ситуаций – это деятельностный акт, содержание которого заключено в ряде только невербальных действий. Речевое высказывание в таких ситуациях не является необходимым. Деятельностный акт мог бы осуществиться и при его отсутствии.

Пассов Е. И. выделяет следующие виды ситуаций: ситуации социально-статусных взаимоотношений (например, дискуссия по поводу прав и обязанностей человека, беседа о культуре, традициях, обычаях, быте англоязычных стран); ситуации ролевых взаимоотношений (проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения); ситуации отношений совместной деятельности (обмен опытом, групповая работа); ситуации нравственных отношений.

Кузовлев В. П. пишет о следующих типах ситуаций общения на занятии:

- Реальные ситуации, максимально связанные с актуальными событиями и фактами жизни и требующие заинтересованности говорящих в содержании разговора и ведения разговора на иностранном языке.
- Воображаемые стандартные ситуации, предлагающие описания следующего характера: «Представьте себе, что...».
- Проблемные ситуации, при работе над которыми учащийся выражает свое мнение, отношение и оценку, соглашается или спорит с мнением собеседника, аргументирует, строит систему доказательств своей точки зрения.

Использование ситуативности применительно к формированию языковых навыков обеспечивает следующее. Во-первых, урок формирования языковых навыков является языковым лишь по материалу, по духу он должен быть речевым. Во-вторых, ситуации не только мотивируют ученика

выполнять различные действия, но и способствуют становлению такого качества, как гибкость, т.е. способность навыка «включаться» в новой ситуации, способность функционировать на новом материале. В-третьих, ситуации позволяют активизировать определённые грамматические структуры и лексические единицы, не фокусируя внимания на них, развивают воображение, заставляют обучающихся оформить свою мысль на иностранном языке с использованием определённых языковых явлений.

Продуктивностью использования ситуации при формировании языковых навыков является то, что в состав ситуации входят многочисленные задания, которые позволяют сделать процесс обучения более многогранным, интересным и эффективным.

Применение коммуникативно ориентированных методов может быть эффективно при обучении грамматическому аспекту языка на основе ситуации, так как грамматику невозможно отрывать от речи. Также необходимым условием при реализации ситуативной грамматики является использование индуктивного метода, поскольку:

- на каждом этапе активно формируется механизм догадки;
- характер грамматического материала в большинстве случаев допускает выведение правила по конспекту самими обучающимися;
- при корректировке выведенного обучающимися правила учитель может избежать употребления трудных грамматических терминов.

Помимо этого, необходимо предъявлять методические требования, которым должна отвечать любая учебная ситуация, а именно: учебная ситуация по возможности должна быть адекватной реальной ситуации общения, в которой употребляются осваиваемые языковые явления. Кроме того, учебная ситуация должна быть предельно ясна обучающимся. Это возможно, если четко определена речевая задача, обучающиеся знают, как нужно выполнять задание, какие средства нужны для его выполнения.

Когда ситуации, которые могут быть созданы в классе, не позволяют объяснить или закрепить языковой материал, следует переходить к наглядным, запоминающимся и однозначным изображениям, которые могут

оказаться существенным подспорьем и для обучающегося, и для учителя. Изображенная средствами наглядности при помощи современных информационных и мультимедийных средств обучения специально подобранная ситуация оживляет урок и способствует лучшему усвоению материала.

2.3 Роль и место ролевой игры в организации иноязычного общения

Игра – наиболее эффективное средство взаимодействия между учащимися. Игровые приемы могут выполнять множество задач в процессе обучения, облегчая его, помогая усваивать материал и развивать необходимые компетенции. Согласно Шмакову С.А. игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, который направлен на воссоздание и усвоение общественного опыта, где складывается и совершенствуется самоуправление своим поведением [Шмаков, 1994, с. 15]. Игровая деятельность выполняет множество функций, основными из которых являются коммуникативная функция и функция социализации.

К ролевой игре методика преподавания иностранного языка идет уже давно. В настоящее время идея использования ролевого поведения получила подкрепление со стороны теории, которая получила название «теория ролей», разработанной социологами и социопсихологами. Сторонники этой теории считают, что связь личности с окружающей средой проявляется в том, что личность исполняет несколько социальных ролей, и эти роли в обществе определяют речевое/неречевое поведение человека. Естественные социальные роли в учебных условиях сводятся к двум: учитель - ученик. Поэтому при использовании ролевой игры как средства обучения следует говорить о «вторичной социализации», имитирующей первую в ее самых существенных чертах.

Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия

реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Ролевая игра - это речевая, игровая и учебная деятельность одновременно. Она обладает большими обучающими возможностями.

Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней, как и в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнеров [Стронин, 1994, с. 45]. Кроме того, ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана. Общение, как известно, немислимо без мотива. Однако в учебных условиях непросто вызвать мотив к высказыванию. Положение меняется, если учащиеся вовлечены в ролевую игру. Точно обозначенные предлагаемые обстоятельства создают общий побудительный фон, а конкретная роль, которую получает ученик, сужает его до субъективного мотива. Сама ситуация диктует линию речевого поведения.

Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Ученик входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное "я", но через "я" соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет [Шмаков, 1994, с. 62]. Игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними, а каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности. Кроме того, игра способствует произвольному запоминанию и формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ведь ее исполнение предполагает охват группы учащихся, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помогать друг другу. При этом удачно найденный жест, немое действие, если оно соответствует ситуации, поощряется всей группой. В результате учащимся с более слабой подготовкой удастся преодолеть робость, смущение и со временем полностью включиться в ролевую игру.

Ролевая игра имеет образовательное значение. Учащиеся, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра. Учитель должен побуждать их заботиться о простом реквизите. Поощряется всякая выдумка, так как в учебных условиях возможности в этом отношении ограничены, а для изобретательности открываются большие просторы. Само же перевоплощение способствует расширению психологического диапазона, пониманию других людей. Таким образом, ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения, что предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой.

Чтобы быть эффективной, ролевая игра должна отвечать целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные особенности, потребности учащихся, а именно:

- Игра должна стимулировать мотивацию учения, вызывать у школьников интерес и желание хорошо выполнять задание, ее следует проводить на основе ситуации адекватной реальной ситуации общения.
- Ролевую игру нужно хорошо подготовить с точки зрения, как содержания, так и формы, четко организовать.
- Ролевая игра должна быть принята всей группой.
- Она непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере, вызывает у школьников чувство удовлетворения, радости.
- Игра организуется таким образом, чтобы учащиеся могли в активном речевом общении с максимальной эффективностью использовать обрабатываемый языковой материал.
- Учитель непременно сам верит в ролевую игру, в ее эффективность. Только при этом условии он сможет добиться хороших результатов.

- Роль учителя в процессе подготовки и проведения игры постоянно меняется. На начальной стадии работы учитель активно контролирует деятельность учащихся, но постепенно он становится лишь наблюдателем.

- Роли распределяет не только учитель, их могут выбрать и сами учащиеся. Это зависит от особенностей группы и личностных характеристик учащихся, а также от степени владения ими иностранным языком.

Ролевая организация общения требует отношения к учащемуся как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений, учащихся позволит учителю предложить им те роли, которые в наибольшей мере соответствуют особенностям их личности. При подборе ролей важно учитывать не только интересы учащихся, но и своеобразие их темперамента. На начальном этапе ролевого общения целесообразно дать учащимся роли, наиболее полно соответствующие их темпераменту.

Что касается видов ролевых игр, то их можно условно разделить на две основные группы: контролируемая ролевая игра и свободная ролевая игра. Контролируемая ролевая игра является более простым видом и может быть построена на основе диалога или текста. Что касается свободной ролевой игры, то при ее проведении сами учащиеся должны решать, какую лексику им использовать и как будет развиваться действие. Ролевая игра может соотноситься с обеими формами речи: подготовленной и неподготовленной, создавая предпосылки для естественного перехода первой во вторую.

Существуют разные формы ролевой игры на уроках иностранного языка с учащимися младшего, среднего и старшего школьного возраста. У учащихся среднего и старшего школьного возраста повышается интерес к межличностному общению в учебно-трудовой деятельности. В условиях постепенного перехода подростков к старшему школьному возрасту повышается значение игровых ситуаций, расширяющих представления учеников об окружающем мире, опережающих имеющийся у

них жизненный опыт, подготавливающих участников игры к их будущей социальной роли. Адекватной формой игрового общения становится имитационная ролевая игра. Имитационные игры используются в целях формирования у школьников социально - политической зрелости, нравственных знаний и убеждений, воспитания идеологической стойкости. Проводятся также игровые дискуссии, раскрывающие отношение школьников к разным направлениям в литературе, изобразительном искусстве, кино (способствующие формированию мировоззрения). С учетом выявленных профессиональных интересов школьников можно организовывать деловые имитационные игры, соответствующие возрастным особенностям учащихся старших классов, являются важным средством не только обучения иностранному языку, но и профессиональной ориентации школьников, их воспитания и всестороннего развития. Помимо форм игрового общения на конкретном возрастном этапе, на уроках иностранного языка со школьниками младшего, среднего и старшего возраста организовываются ролевые игры обиходного содержания, предназначенные для формирования норм речевого этикета, воспитания культуры поведения. В старших классах используются ролевые игры имитационного характера.

В процессе ролевой игры происходит одновременное совершенствование и развитие навыков в использовании языкового материала, но это на данном этапе периферийная задача, главное - общение, мотивированное ситуацией и ролью. Поэтому ролевой игре следует отводить место на завершающем этапе работы над темой.

Таким образом, ролевая игра является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку. Ролевая игра - это обучение в действии. Кроме того, обучающиеся видят возможность применения ситуации, разыгрываемой в ролевой игре в реальной жизни, что не может дать механическая тренировка в употреблении лексических единиц и грамматических структур. Но несмотря на все преимущества сюжетно-ролевых игр современные учебники редко содержат материалы, на основе которых возможно организовать

данный вид деятельности на уроке, поэтому учителю самостоятельно приходится подбирать варианты организации игры согласно изучаемой теме.

2.4 Роль наглядности в процессе развития речевых умений

Для интенсификации процесса обучения на уроке английского языка сегодня используется, прежде всего, принцип наглядности, область применения которого стала достаточно широка: если раньше использовались в основном картинки и схемы, то теперь учитель имеет возможность демонстрировать видеofilмы или даже использовать специальные компьютерные программы.

Я.А. Коменский полагал, что наглядное обучение должно строиться на основе определенных правил:

- раскрывать сущность показываемого предмета систематически и по частям, чтобы новое основывалось на известном;
- переходить к новому только тогда, когда усвоено предыдущее;
- сначала обозревать предмет в его целом, а затем переходить к анализу его частей;
- всякий показ сопровождать объяснением, чтобы помочь учащимся правильно увидеть и понять предмет;
- следует пользоваться не только предметной, но и изобразительной наглядностью [Бабинская, Будько, Маслыко, 2003, с.328].

В обучении языку всё многообразие видов наглядности можно свести к двум основным, к которым относятся языковая и неязыковая наглядность.

Первый вид наглядности включает в себя:

1. Коммуникативно-речевую наглядность, - наглядную демонстрацию коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной).
2. Демонстрацию языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и т. д.) в устной или письменной форме.
3. Лингвистическую схемную наглядность (схемы, таблицы и т. д.)

К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы). В зависимости от вида анализатора различают 1) слуховую; 2) зрительную; 3) двигательно-моторную [Прокофьева, 1990].

В практике обучения иностранному языку имеет место комбинирование различных видов наглядности. В зависимости от цели использования наглядности можно говорить о следующих её функциях:

1. презентация языкового материала (в связной речи или в изолированном виде);
2. уточнение знания языкового явления;
3. создание условий для естественного использования языка как средства обучения, для коммуникативного пользования языковым материалом в устной и письменной речи.

Таким образом, каждый вид наглядности имеет свои функции и в определенных ситуациях нельзя использовать любой вид наглядности, а следует выбирать наиболее результативный для данного случая.

Но настало время говорить ещё об одном виде наглядности при обучении иностранным языкам - о ситуативно-модельной наглядности, то есть о наглядности речевых поступков. Такая необходимость возникла под влиянием разрабатываемой коммуникативной теории речи и выявившейся за последнее время необходимости обучать практическому пользованию иностранным языком в моделях устного и письменного обучения. Под наглядностью речевых поступков мы имеем в виду такую репрезентацию течения повседневной жизни на изучаемом языке, которая приводила бы к конкретизации правил языка в актах вербальной коммуникации, и тем самым способствовала бы не только изучению речи на изучаемом языке, но и усвоению системы его правил [Клычникова, 1968].

Наглядность на современном уроке английского языка может быть обеспечена с помощью аутентичных видеоматериалов, которые являются одним из наиболее эффективных средств формирования

социолингвистической компетенции у учащихся. При этом видеоролики можно рассматривать как своеобразные ретрансляторы национальной культуры, если под термином культура, вслед за К.М. Хоруженко, понимать «определенную совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность [Хоруженко, 1997, с. 228].

Поскольку овладение иностранным языком как средством межкультурного общения происходит в условиях отсутствия естественной среды общения, то использованию аутентичных видеоматериалов при формировании социолингвистической компетенции принадлежит особая роль [Harmer, 1998, с. 106]. Именно они являются весьма эффективным средством формирования социолингвистической компетенции в устном общении, главным образом потому, что демонстрируют целостные сценарии, наглядно представляющие социокультурную реальность, контекст и ситуацию общения в вербальном и невербальном плане выражения; позволяют формировать у обучаемых устойчивые ассоциации определенного ситуативного контекста с ожидаемым вербальным и невербальным поведением.

Отбор аутентичных фильмов с целью формирования социолингвистической компетенции следует производить с учетом следующих критериев:

- соответствие уровню коммуникативной компетенции учеников, их интересам потребностной сфере в целом;
- наличие существенного образовательного, воспитывающего и развивающего потенциала в содержании видеофильма (видеофрагмента), реализуемого в процессе работы над ним, например, при его обсуждении;
- отражение в видеофильме (видеофрагменте) современной реальности иностранного общества;

- диапазон содержащейся в видеофильме (видеофрагменте) социокультурной и социолингвистической информации, отражающей различные сферы общения и коммуникативные ситуации.

Методическая целесообразность использования аутентичных видеоматериалов подтверждается тем, что они в учебных целях позволяют аудиовизуально предъявлять вариативные коммуникативные ситуации, под которыми понимается «динамическая система взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана (включая речь), вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения в роли как говорящего, так и слушающего» [Скалкин, 1991, с. 174].

Поскольку разговорный язык подвержен постоянному изменению, присущие ему средства многозначны и их употребление контекстуально и ситуативно обусловлено, а составители академических словарей часто не успевают за происходящими в языке изменениями, то нередко требуется помощь носителей языка или обращение к ресурсам сети Интернет. Опыт обучения иностранным языкам показывает, что при формировании социолингвистической компетенции важную роль играет не только подготовительная работа преподавателя к использованию на практических занятиях аутентичных видеоматериалов как эффективного средства формирования социолингвистической компетенции, но и деятельность самих учеников по освоению проявлений социолингвистической компетенции при устном иноязычном общении.

Специфика видеоматериалов как средства обучения английскому языку обеспечивает общение с реальными предметами, которые стимулируют подлинную коммуникацию. При этом развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, достигаемая тем, что ученик осознает, что он понимает изучаемый язык. Еще одно преимущество видеофильма – сила эмоционального воздействия, поэтому необходимо обратить внимание на формирование учащимися личностного отношения к увиденному. Кроме того, использование

видеозаписей способствует развитию различных видов психической деятельности, в первую очередь, внимания и памяти: при просмотре непроизвольное внимание переходит в произвольное, что оказывает влияние и на процесс запоминания. Также влияет на прочность запечатления материала использование различных каналов поступления информации.

Отвечая принципам развивающего обучения, видео помогает также обучать всем видам речевой деятельности, формировать лингвистические способности, создавать ситуации общения и обеспечивать непосредственное восприятие и изучение культуры, истории страны изучаемого языка [Каменецкая, Ефременко, 2007].

Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции школьников.

Выводы по главе 2

Основываясь на изучении опыта работы в рамках коммуникативного подхода на уроке иностранного языка, можно сделать вывод о том, что осуществление задач обучения возможно лишь в случае, когда затрагивается эмоциональная сфера учащихся и учитывается необходимость демонстрации способов использования иностранного языка в реальных условиях общения. Поэтому целесообразно использование ролевой игры, которая представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей и позволяет вызвать интерес к предмету. Ролевая игра - это игровая и учебная деятельность одновременно, позволяющая развивать речевые умения.

Организация ролевой игры возможна на стадии закрепления языкового материала, при этом игра может быть контролируемая или свободная. Это значит, что ролевая игра может соотноситься с обеими формами речи: подготовленной и неподготовленной, создавая предпосылки для

естественного перехода первой во вторую. В качестве опоры для ролевой игры могут использоваться различные наглядные материалы, в том числе видеоролики, которые являются одним из наиболее эффективных средств формирования социолингвистической компетенции у учащихся. Использование видеозаписей способствует развитию различных видов психической деятельности, в первую очередь, внимания и памяти.

3 Практическая часть

3.1 Анализ УМК «New Millennium English 9»

В рамках данного исследования был проанализирован УМК по английскому языку «New Millennium English 9». Авторы данного УМК основываются на традиционных методах преподавания иностранного языка, совмещая их с современными коммуникативно направленными методами, благодаря которым учащиеся развивают способность бегло говорить на английском языке, не опираясь на заданные образцы. Новые грамматические и лексические явления авторами отдельно не выделяются, а даются в контексте. Таким образом, учащиеся самостоятельно вычленяют правила и благодаря такой форме работы учащиеся глубже понимают те или иные языковые явления. Но, как показывает практика преподавания английского языка с использованием данного УМК, учителю зачастую приходится целенаправленно выделять незнакомые учащимся языковые явления и подбирать упражнения, которые позволяют отработать материал.

В своей программе к УМК «New Millennium English 9» авторы определили цель курса как дальнейшее развитие коммуникативной компетентности учащихся на уровне, позволяющем успешно решать коммуникативные задачи в разнообразных ситуациях англоязычного общения, включая учебные ситуации и ситуации, связанные с будущей трудовой деятельностью. Языковой и речевой материал в данном УМК организован на основе принципа ситуативности, что способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции. Но, как было сказано выше, необходимо использовать дополнительный материал для развития умений неподготовленного речевого высказывания. Развитие рецептивных навыков возможно на основе текстов, содержащихся в учебнике, а продуктивные навыки и умения могут развиваться на основе интересных вопросов и проблем.

Данный УМК не предусматривает использования видеоматериалов. На наш взгляд, видеоролики могут использоваться в качестве опоры при организации ролевых игр. Кроме того, более широкое использование ролевых игр позволит успешно развивать языковые и речевые навыки, поскольку активное взаимодействие учащихся делает процесс обучения иностранному языку более эффективным и интересным.

3.2 Методические рекомендации по использованию видеоматериалов при организации ролевой игры

В практической части исследования были разработаны сценарии уроков для 9 класса, которые демонстрируют зависимость уровня развития навыков говорения от способа организации материала на уроке. Предлагаемые методические рекомендации ориентируют учителя ставить целью формирование умения общаться на иностранном языке. Для успешного достижения данной цели предлагается использование ролевой игры, организованной на основе видеоматериала.

Отбирая видеоматериал, рекомендуется выяснить круг интересов учащихся и их предпочтения. Следует отметить, что не любой материал, который вызывает у учащихся интерес, может быть использован на уроке иностранного языка в школе. Кроме того, необходимо разработать алгоритм действий при работе с видеоматериалом. Алгоритм представляет собой последовательность заданий и упражнений, используемых в обучении согласно следующим этапам работы: подготовительный, демонстрационный, последемонстрационный.

На подготовительном этапе учащимся предлагаются предфильмовые ориентиры: вопросы по содержанию, вопросы и варианты ответов к ним для выбора учащимися, задания, связанные с последующим пересказом содержания, задания на определение последовательности и динамики поведения и взаимодействия персонажей, задания на оценку и характеристику содержащейся в фильме информации. Целями данного этапа

являются мотивация учащихся, а также снятие возможных трудностей восприятия текста и подготовка к успешному выполнению задания.

Демонстрация фильма должна сопровождаться активной учебной деятельностью зрителей-обучаемых. Им можно предложить программу управления восприятием фильма в форме аннотации, схемы сценария, тезисов, плана, опорных слов и фраз. Обучаемые также могут делать записи в опорном конспекте к тексту фильма. Вместе с тем им можно рекомендовать задания на установление характера сочетания звукового и зрительного ряда: определить, например, какие высказывания звучат на фоне демонстрации тех или иных событий в кадре; отметить демонстрируемые в фильме реалии и соответствующие им речевые высказывания. Цель этапа: Обеспечить дальнейшее развитие языковой, речевой или социокультурной компетенций учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения.

На последемонстрационном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма предложенных на подготовительном этапе ориентиров восприятия фильма обучаемыми, осуществляется контроль понимания содержания и использованных в фильме языковых и речевых средств. Особое внимание следует уделить различным видам пересказа (сжатого, избирательного, дифференцированного, пословного, коммуникативно ориентированного). Целесообразно также использовать вопросно-ответную работу, драматизацию, ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов), последующее озвучивание фильма, воспроизведение и реализацию показанных в фильме ситуаций общения, их расширение, дополнение, перенос на ситуации обыденной жизни обучаемых. Цель этапа: использовать исходный видеоматериал в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи.

На последемонстрационном этапе целесообразно использовать ролевую игру, которая также подразумевает работу в несколько этапов:

1. Этап подготовки включает разработку сценария, составление плана, общее описание игры и характерных особенностей действующих лиц.

2. На этапе объяснения необходимо определить режим работы, подготовить и сориентировать участников, сформулировать цель.
3. Этапом проведения является сам процесс игры.
4. На этапе анализа и обобщения происходит рефлексия, то есть самооценка проделанной работы.

Поскольку использование ролевой игры уместно на этапе обобщения и закрепления усвоенного материала, она может выступать в качестве формы контроля. При этом ситуации могут быть детально описаны, или учащиеся должны придумывать их самостоятельно – это зависит от уровня владения иностранным языком, возраста и опыта участия в ролевых играх.

С целью подтверждения вывода о необходимости организации речевого материала в рамках коммуникативного подхода, были разработаны сценарии уроков по теме «People with personality». Апробирование сценариев проводилось в девятых классах МБОУ СШ №24 г. Красноярск. Поскольку уровень знаний в классах был разный, было решено разработать различные сценарии. В связи с этим различными были и ожидаемые результаты:

- Целью серии уроков, проводимых в 9б классе (14 человек), являлись актуализация и совершенствование лексических и грамматических навыков по указанной теме. Поэтому языковой материал был организован на основе структурно-функционального подхода, тренировка сформированных навыков происходила на основе системы упражнений. В результате работы над языковым материалом удалось обеспечить выход в речь на основе карточек-опор, что не позволяет говорить о сформированном умении общаться на иностранном языке. Тем не менее, мы можем сделать вывод о необходимости использования опор при обучении говорению, поскольку самостоятельно учащимся сложно построить развернутое высказывание. Это подтверждает сравнение результатов оценивания учащихся по итогам уроков. С заданиями на построение монологического высказывания без опоры на проводимых ранее уроках учащиеся справлялись не в полной мере, о чем свидетельствует рисунок А.1. В то время как результаты проведенного урока по теме «People with personality», где для монологического

высказывания была предложена опора, показали успешность ее применения – на диаграмме представлены оценки по итогам урока (рис. А.2). Оценивание монологического высказывание проводилось согласно следующим критериям: решение коммуникативной задачи, организация высказывания и языковое оформление высказывания.

- На уроках, проводимых в 9в (13 человек) и 9д (10 человек) классах, было решено применить принцип ситуативности с целью демонстрации возможности использования тех или иных речевых образцов в различных условиях. Поскольку уровень подготовки учащихся позволял им успешно справляться с ситуациями, было решено использовать ролевою игру как форму контроля сформированности языковых и речевых умений и навыков. Проведенная после ролевой игры рефлексия показала, что большинство учащихся считают, что они успешно справились с поставленными задачами (рис. А.3).

В результате анализа проведенных уроков можно подтвердить тезис о том, что формирование иноязычных языковых и речевых умений и навыков может успешно осуществляться в рамках структурно-функционального и коммуникативного подходов. При выборе способа организации материала на уроке необходимо учитывать в первую очередь уровень знаний учащихся, а также планируемые результаты. Тем не менее, именно применение принципа ситуативности позволяет эффективно развивать коммуникативную компетенцию обучающихся, поскольку при проигрывании ситуаций проблемные задачи решаются учениками практически. Таким образом, учащиеся готовятся к использованию языка в реальной жизни.

3.3 Сценарии уроков по совершенствованию иноязычных умений и навыков

Представленный сценарий демонстрирует способы совершенствования языковых умений и навыков по теме «People with

personality» в 9 классе и рассчитан на несколько уроков.

Цель: развитие умений монологического высказывания с использованием опор.

Ожидаемые результаты:

Личностные	развитие умения взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли.
Метапредметные	развитие навыков работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации; осуществление регулятивных действий самоконтроля, самооценки, самонаблюдения в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке.
Предметные	умение использовать The Present Perfect Tense и лексику по теме в конкретной ситуации; умение строить монологическое высказывание на основе вербальной опоры.

Ход урока

Этап	Действия учителя	Действия учеников
Мотивационно-побудительная часть	При работе с ранее изученным на уроке текстом (см. Приложение Б), ученикам предлагается найти в нем предложения в Present Perfect, и, проанализировав их, самостоятельно сформулировать правило образования временной формы: <i>Look at the text and underline the sentences in the Present Perfect Tense. How many sentences have you found? Read the sentences. Can you say how to form the Present Perfect Tense?</i>	В переведенном ранее тексте находят предложения в указанном времени, и исходя из них формулируют правило образования временной формы: <i>Для образования настоящего совершенного времени используются вспомогательный глагол to have и третья форма смыслового глагола.</i>
Актуализация знаний	Записывает в виде схемы правило, кратко напоминает о необходимости спряжения глагола to have и об образовании третьей формы глагола, просит учеников составить аналогичные схемы для вопросительного и отрицательного предложений. Помогает учащимся вспомнить случаи употребления Present Perfect и слова-маркеры для данного времени, обобщает все сказанное учащимися: <i>When do we use the Present Perfect Tense? Will you use it for an action which has recently finished and the result is visible in present? What words (time expressions) are usually used in Present Perfect?</i>	Фиксируют правило в виде схем, совместно обсуждают случаи употребления данной временной формы и слова-маркеры: <i>Настоящее совершенное время используется, когда говорится о действии, начавшемся в прошлом и продолжающемся сейчас. Данное время помогают определить такие слова как always, already, yet и так далее.</i>

Упражнение на дифференциацию	Обращая вновь внимание учеников на текст, указывает на предложения в Past Simple и уже подчеркнутые предложения и просит объяснить, почему в каждом случае употребляется то или иное время: <i>Compare the usage of Present Perfect Tense and Past Simple Tense in the text.</i>	Аргументируют случаи использования Present Perfect или Past Simple в каждом предложении.
Упражнения на подстановку	<p>Дает задание составить предложения при помощи подстановочной таблицы (таблица В.1): <i>Make up sentences using the table.</i></p> <p>В ходе выполнения упражнения обращает внимание учащихся на невозможность использования в английском языке двойного отрицания, употребление слов-маркеров «yet» и «so far» в конце предложения в отличие от остальных и прочее.</p>	<p>Глядя на таблицу, ученик составляет предложение, проговаривая его вслух, следующий – переводит предложение одноклассника и составляет свое. Таким образом, работают по цепочке. Например: <i>SA: She has never been to Moscow.</i> <i>SB: Она никогда не была в Москве. They haven't seen the film yet.</i></p>
	<p>Дает задание для самостоятельной работы – тест с вариантами выбора ответа (таблица В.2). Указывает на то что в упражнении предстоит обратить внимание на слова-маркеры, соответствующие временным формам Present Perfect и Past Simple. Для проверки правильности выполнения задания, спрашивает учеников по очереди.</p>	<p>Самостоятельно работают над тестом, после чего по очереди читают получившиеся предложения и переводят их, объясняют свой выбор, если что-то непонятно: <i>I have just done my homework.</i> – <i>Я только что сделал домашнюю работу.</i> <i>Используется Present Perfect, потому что есть показатель времени just. Вспомогательный глагол имеет форму have в 1 лице единственного числа, поэтому верный вариант ответа – а.</i></p>
	<p>Переходя к следующему упражнению, указывает, что чаще всего Present Perfect используется в диалогах, когда собеседники сообщают друг другу последние новости. <i>Read the dialogue; put the verbs in brackets into the past simple or the present perfect tense. (см. Приложение Г)</i></p>	<p>Самостоятельно выполняют задание, затем при проверке читают диалог вслух в парах. После прочтения своими словами пересказывают суть диалога.</p>

Упражнение на трансформацию	Перед тем как ученики начнут выполнять упражнение, объясняет, каким образом можно перефразировать предложения, используя примеры (см. Приложение Д). Для этого просит учащихся перевести примеры.	Выполняют упражнение самостоятельно. Если кто-то из учащихся затрудняется, то выполнившие верно задание ученики объясняют, как необходимо сделать упражнение.
Упражнение на комбинирование	На примере следующего упражнения демонстрирует, каким образом Present Perfect и Past Simple употребляются вместе в речи: <i>Work in pairs. Ask and answer the question using the prompts below as in the example: go / the USA (When)</i> <i>S1: Have you ever been to the USA?</i> <i>S2: Yes, I have.</i> <i>S1: When did you go?</i> <i>S2: I went in 2012.</i>	В парах выполняют упражнение, меняясь ролями: <i>S1: Have you ever sung in a choir?</i> <i>S2: Yes, I have.</i> <i>S1: When did you sang in a choir?</i> <i>S2: I sang in the choir when I was 10.</i>
Продуктивное упражнение	Дает установку на составление монолога по карточкам (см. Приложение Е). <i>Read the notes about a famous person and make sentences using the prompts given as in the example.</i>	Каждый ученик, получив карточку, работает индивидуально. Несколько учеников затем представляют свои монологи перед классом. Остальные дети слушают, отвечают на дополнительные вопросы учителя.
Рефлексия	По итогам пройденной темы просит учащихся оценить себя, уровень своих знаний и понимания грамматической темы: <i>Have you learnt something new about the Present Perfect Tense? What tasks were interesting for you? Was it difficult to take an interview?</i>	Отвечая на вопросы учителя, выражают свое мнение относительно собственной работы на уроках: <i>Now I can / can't say that I understand Present Perfect. I was / wasn't difficult to speak using this tense, etc.</i>

Сценарий второго урока представляет собой завершающий урок в теме «People with personality» в 9 классе и демонстрирует применение ролевой игры на основе видеоматериала.

Цель: развитие умений общения на иностранном языке посредством ролевой игры.

Ожидаемые результаты:

Личностные	уметь взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли.
Метапредметные	уметь выделять и фиксировать нужную информацию; уметь осуществлять взаимоконтроль и самооценку.
Предметные	воспринимать на слух и понимать речь учителя и одноклассников; составлять краткий план и делать пересказ по плану; общаться на определенную тему на иностранном языке.

Ход урока

Этап	Действия учителя	Действия учащихся
Мотивационно-побудительная часть / подготовительный этап работы с видеоматериалом	<p><i>Good morning. Nice to meet you. Today I'd like you to remember new words you have learned in this Unit and grammar rules that we have spoken about.</i></p> <p><i>First, let's remember how we form the Present Perfect Tense. Tell me, please, which words we can use to describe people's appearance and personality. What's the difference between the words red and reddish? Give some examples of word wits suffixes -y, -ful. What adjectives do you know that can describe people's feelings? Fine, thank you. Today you're going to watch a video that is connected with the topic of the Unit. So, look at the picture. It's a shot from the video [Positive thinking, 2018]. Who do you think are these people? Can they be friends or enemies? What can you say about their personalities?</i></p>	<p><i>Good morning.</i></p> <p><i>Для образования настоящего совершенного времени используются вспомогательный глагол to have и третья форма смыслового глагола.</i></p> <p><i>To describe appearance we can use such adjectives as slim, fat, thin, brown-eyed, tall, fragile and so on.</i></p> <p><i>When we speak about personality we use such words as arrogant, loyal, helpful, boring and so on.</i></p> <p><i>Red means рыжий, reddish – рыжеватый.</i></p> <p><i>Words that can describe feelings are irritated, neutral, aggressive / to respect, to admire, etc.</i></p> <p><i>People on the picture are a boy and a girl. They can't be friends because they are different. The boy is too sad while the girl looks happy.</i></p>
Демонстрационный этап	<p><i>Let's watch the video and check your guesses.</i></p> <p><i>Were you right? What is this video about? How can you describe the main characters? What is the difference between them?</i></p> <p><i>You're going to watch this video one more time. Open your copybooks and be ready to make some notes when you watch the film. Your task is to make up a plan that you'll use to retell the story that is shown.</i></p>	<p><i>Yes, we were right. / No, we were not right because they became friends. This video is about difference between people. The main characters are an optimist and a pessimist.</i></p> <p>Во время второго просмотра работают индивидуально, кратко фиксируя ключевые моменты видео.</p>
После-демонстрационный этап	<p><i>Work in pairs. Discuss the story from the video and be ready to retell it using your plans. Try to explain what is the main idea of this story. Now be ready to listen to each other.</i></p>	<p>Используя свои заметки, пересказывают содержание видео и, обсудив в парах основную мысль, представляют ее классу:</p>

	<p><i>Who'd like to start?</i> Дает слово каждой паре.</p>	<p><i>We think that this video shows that different people can be friends. / I think, this video shows that life is beautiful and we should remember about it.</i></p>
<p>Организация ролевой игры: Подготовительный этап</p>	<p><i>Today you'll take part in a role play. That's why you'll work in groups.</i> Делит учащихся на группы по 3-4 человека (в зависимости от количества учащихся). <i>Your task is to repeat the story from the video and show the main idea of this story that we have already discussed.</i></p>	<p>Разделившись на группы, слушают установки учителя.</p>
<p>Этап объяснения</p>	<p><i>We'll work according to the following plan: first of all, you should distribute the roles in your group. There are three roles: optimist, pessimist and narrator. Then you'll have 5 minutes to discuss and decide how events in your play will develop. After that you'll present your variant. Have you any questions?</i></p>	<p>Внутри групп распределяют роли, обсуждают кратко сценарий, составленный на основе сделанных ранее заметок. Задают уточняющие вопросы учителю, если необходимо.</p>
<p>Этап игры</p>	<p><i>It's time to begin our role plays. When you listen to your classmates, write down their mistakes. We'll discuss them later. The first group begins.</i> Контролирует процесс игры, фиксируя ошибки и недочеты учащихся. <i>Thank you for your work. It was great, isn't it? I'd like to pay your attention to some mistakes you often did.</i> Озвучивает наиболее частые ошибки. <i>At the next lesson we'll discuss them in details.</i></p>	<p>Группы поочередно представляют свой вариант у доски. Во время прослушивания каждой из групп остальные ученики фиксируют их ошибки.</p>
<p>Рефлексия</p>	<p><i>And before we finish this lesson I want to ask you if the tasks were difficult for you today. What do you find difficult or simple? Do you like watching and discussing videos? Do you like the role play? Why? Raise your hand if you think that it was easy for you to take part in such play. / Raise your hand if it was difficult but you managed to go through it. / Raise your hand if you think that it was difficult and you didn't play well.</i></p>	<p><i>I like / don't like such role plays. I think, it's interesting. It was difficult for me to speak so much. / It was not easy but I think that I played well. I think, it's interesting.</i></p>

Выводы по главе 3

Сложно в полной мере оценить динамику развития языковых и речевых навыков и умений и судить о развитии данных навыков, опираясь лишь на результаты оценивания и рефлексии, так как уроки проводились в течение непродолжительного времени в ходе прохождения педагогической практики на 5 курсе. Тем не менее, существенные изменения были заметны как в учебной деятельности, так и в общей атмосфере в классе во время уроков. Успешность выполнения заданий повышает уровень мотивации и интерес к предмету.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для успешного формирования навыков и умений на уроке английского языка учителю необходимо организовывать материал, предварительно определив цели и ожидаемые результаты урока в соответствии с темой и уровнем знаний учащихся. При этом целесообразно использовать различные средства наглядности, поскольку они являются эффективным средством формирования коммуникативной компетенции.

Заключение

Рассмотрев различные подходы к организации языкового и речевого материала на уроке иностранного языка и проанализировав зависимость процесса формирования иноязычных умений и навыков от подходов к организации материала, мы можем сделать следующие выводы.

Структурно-функциональный подход к организации языкового материала предполагает формирование навыков, которые характеризуются автоматизированностью, гибкостью и способностью к переносу. Навык, являясь по своей природе неоднородным, содержит в основе речевые действия двух видов: оформления и оперирования. Функциональность подхода проявляется в том, что объектом усвоения являются функции, выполняемые речевыми средствами.

Коммуникативный подход опирается на такие принципы построения содержания обучения как речевая направленность и ситуативность. Ситуация является универсальной формой функционирования процесса обучения и служит способом организации средств, их презентации и основным условием формирования речевых умений. Умение характеризуется осознанностью и продуктивностью, то есть, совершая действие, учащийся осознает цель этого действия и управляет им с помощью сформированных навыков. Таким образом, к уровню умений можно отнести способность осуществлять действия, которые не являются стереотипными.

Кроме того, среди современных течений, появляющихся на основе коммуникативного подхода, можно выделить подход Language Awareness, сторонники которого считают необходимой сознательную работу с языковыми явлениями в контексте. Такая работа способствует не только способствует умственному развитию учащихся и развитию их исследовательских умений, но и развивает языковую интуицию и задействует эмоциональные механизмы.

Работа над языковым материалом традиционно проходит в три этапа: введение языкового материала, его тренировка и применение. На каждом из этапов использование средств наглядности играет существенную роль,

Поэтому наглядность может выполнять такие функции как презентация языкового материала, уточнение знания языкового материала или создание условий для коммуникативного пользования языковым материалом в речи. Поскольку овладение иностранным языком как средством межкультурного общения происходит в условиях отсутствия естественной среды общения, то использованию аутентичных видеоматериалов при формировании коммуникативной компетенции принадлежит особая роль. Они демонстрируют целостные сценарии и наглядно представляют контекст и ситуацию общения в вербальном и невербальном плане выражения.

Точной моделью общения можно назвать ролевую игру, так как она подражает действительности в ее существенных чертах. В ролевой игре, как и в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров. Кроме того, она способствует расширению сферы общения, что предполагает предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволяют учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. Поэтому ролевой игре следует отводить достойное место на всех этапах работы над темой.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство Икар, 2009. – 448 с.
2. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» высших учебных заведений. - Минск, 2006. - 126 с.
3. Бабинская, П.К., Будько А.Ф., Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, Е.А. Маслыко. – Мн.: Высшая школа, 2003. – 522 с.
4. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. — 288 с.
5. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. М.: Новая школа, 2013. – 128 с.
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
7. Боголепова С.В. Обучение грамматике в контексте коммуникативного подхода // Иностранные языки в школе. 2016. № 11. С. 26-32.
8. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
9. Каменецкая Н.П., Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2007. №8. – С. 18.
10. Клычникова З.И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщения // Иностранные языки в школе, 1968. №4. – С. 27-36.
11. Князева В.В. Педагогика: словарь научных терминов. М.: Вузовская книга, 2009. – 872 с.

12. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М.: Дрофа, 2008. — 431 с.
13. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка - М.: Наука, 1984. — 175 с.
14. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. — 9-е изд., стереотип. — Мн.: Вышэйшая школа, 2004. — 522 с.
15. Матецкая Е.И. Учебно-речевые ситуации в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1974. № 6. С. 48-53.
16. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / Ред. А.Н. Щукин. М.: Икар, 2011. — 454 с.
17. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008.
18. Миньяр - Белоручев Р.К. «Примитивная» грамматика для изучающих И.Я. 4/2000 с.9
19. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени, ИНФРА-М, 2002. — 448 с.
20. Мусницкая Е.В. Сто вопросов к себе и к ученику М., 1996. — 190 с.
21. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. — М., 1960. — 165 с.
22. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса- Пресс, 2010. 640 с.
23. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным. — М.: Русский язык, 1989. — 278 с.
24. Прокофьева, В.Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению // Иностранные языки в школе, 1990. № 5. С. 41-45.

25. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку. – М.: Просвещение, 1991. – 340 с.
26. Салистра, И. Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2011. №8. С. 24-32.
27. Скалкин В.Л. Структура устноязычные коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам / Сост. А.А.Леонтьев. – М., 1991.
28. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Астрель, 2008. – 272 с.
29. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. – М., 1994. – 231 с.
30. Хоруженко К.М. Культурология: Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 1997. – 640 с.
31. Шмаков С.А. Игра учащихся – феномен культуры. – М., 1994. – 240 с.
32. Bolitho R. Holistic Grammar Teaching. // English Teaching Professional. №73. 2011. – P. 4-8.
33. Harmer Jeremy. How to teach English. - Longman, Pearson Education Ltd., 1998. - P. 97-110.
34. Lewis M. The Lexical Approach. London: Language Teaching Publications. 1993.
35. Palmer H. 100 substitution tables. Cambridge: Heffer, 1916. - 102 p.
36. Positive thinking [Электронный ресурс] URL: <https://youtu.be/bqVCuyfylks> (дата обращения: 30.05.2018).
37. Willis D., Willis J. Doing Task-Based Teaching. – Oxford: OUP, 2007. – 278 p.

Приложение А

Оценивание умений монологического высказывания без опор

■ Отлично □ Хорошо ■ Удовлетворительно

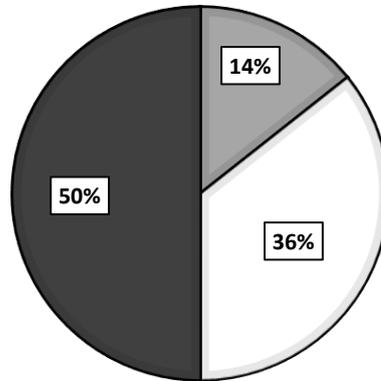


Рисунок 1

Оценивание умений монологического высказывания на основе опор

■ Отлично □ Хорошо ■ Удовлетворительно

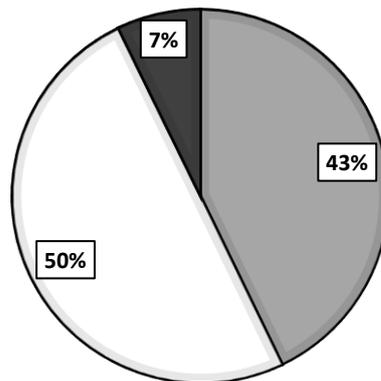


Рисунок 2

Рефлексия
"Справились ли вы с заданием на уроке?"

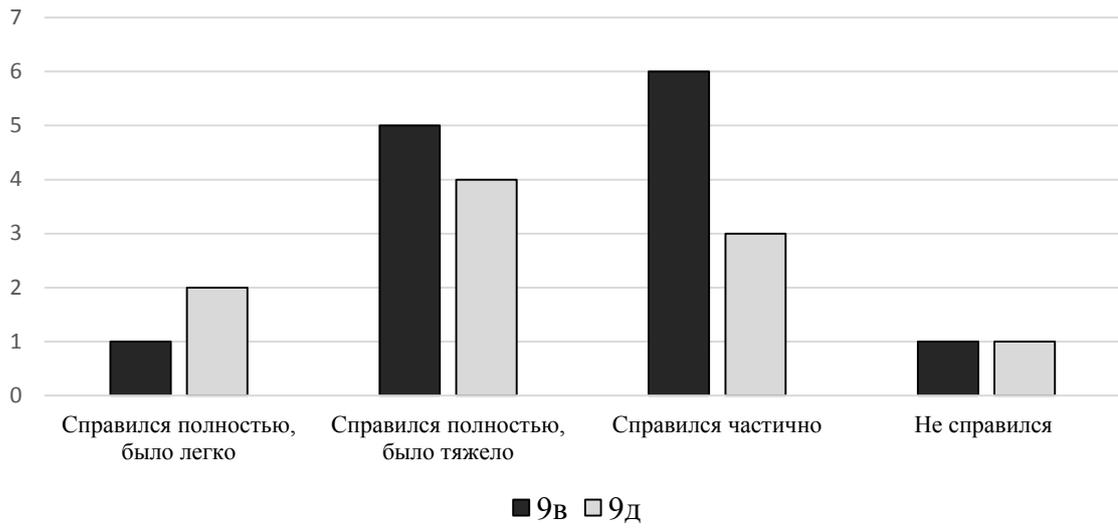


Рисунок 3

Приложение Б

If you are keen on movies, you are sure to know the name Jean-Claude Van Damme, because he is probably one of the brightest Hollywood stars. He certainly looks like a star: he is tall, well-built and handsome, with friendly eyes and a fascinating smile. He has had a lot of hardships in his life but he has managed to make his name in films. In his childhood he was a skinny kid glasses but he started taking martial arts and ballet classes to become fit. He has always been such a fighter! It helped him to become one of the most well-built and handsome Hollywood actors.

Приложение В

Таблица 1 – подстановочная таблица для тренировки грамматической темы «The Present Perfect Tense».

			opened	Moscow	
			written	football	
I	have/has	already	been to	the letter	
You		just	met	the book	
He	have not/ has not	always	visited	the door	yet
She		ever	played	the room	so far
They		never	seen	the film	
We			phoned	Alex	
			cleaned	grandparents	
			read	friends	

Таблица 2 – тест с вариантами выбора ответа.

1. I ... just done my homework. a) has b) have c) was	5. Melissa has ... fed her pet. a) yet b) already c) never
2. Yesterday we ... our grandparents. a) visited b) have visited c) visit	6. Last summer I ... in Moscow. a) were b) have been c) was
3. That girl ... just smiled at me. a) has b) had c) have	7. Charles has just ... his article. a) write b) wrote c) written
4. Have you ... met a famous person in the street? a) yesterday b) so far c) ever	8. We have already New Year presents. a) bought b) buy c) is buying

Приложение Г

A: Hello, Billy. I _____ (not/see) you for a long time.

B: Yes, I _____ (be) very busy recently.

A: Really? Tell me what you _____ (do) since we last _____ (see) each other.

B: Well, I _____ (get) my degree last month and then I _____ (move) house.

A: When _____ (you/move)?

B: Last week, but I _____ (not/unpack) anything yet.

A: I _____ (phone) you on Tuesday but there _____ (be) no answer.

B: I _____ (be) busy at my new house then.

A: Never mind, I only _____ (want) to invite you to a party next week at my place.

B: Great! Thank you.

Приложение Д

1. He has never travelled by boat before. It's the first time he has travelled by boat.
2. Sharon hasn't been to a party for two month. The last time Sharon went to a party was two month ago.
3. It's a long time since Mary visited Helen. Mary has not visited Helen for a long time.

Complete each sentence with two to five words, including the word in bold.

1. Kate hasn't phoned her mother for a week.
The last time _____ a week ago. (phoned)
2. They have never visited Vienna before.
It's the _____ Vienna. (time)
3. It's a long time since I ate out.
I _____ a long time. (for)
4. Roger hasn't played tennis for six weeks.
The last time _____ tennis was six weeks ago. (played)
5. It's years since Mr Smith went on holiday.
Mr Smith _____ for years. (has)
6. John hasn't been to his country house since Easter.
The last time John _____ was at Easter. (went)

Приложение Е

Example: Paul Vern was born in Sussex. He has always wanted to be a runner.

- be born / in Sussex
- always want / be a runner
- start running / at the age of seven
- win / the school championship / when / be / 15 years old
- join / the national team / four years ago
- win / several medals / so far
- recently receive / the “Athlete of the Year” award
- get married / last month
- already take part / in two international championships