

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ГОРОДА ИРКУТСКА
"ДВОРЕЦ ДЕТСКОГО И ЮНОШЕСКОГО
ТВОРЧЕСТВА"**



Методическая разработка

Методы преподавания английского языка:

история, обзор

г. Иркутск, 2018 год

Авторы-составители

М.В. Плотникова - педагог дополнительного образования
«Методы преподавания английского языка: история, обзор»: методическая разработка

Данная методическая разработка содержит описание различных методов преподавания иностранных языков, историю развития методов, их особенности и характеристики, а также методы, используемые авторами составителями для преподавания английского языка детям 5-7 лет.

Рецензенты: доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО ИрГУПС кан.фил.наук, доцент Яхно Татьяна Вячеславовна

Рекомендовано к изданию методическим советом МАОУ ДО г. Иркутска «Дворец творчества» (протокол № 2 от 10.09.2018 г.)

УДК 802.0(077)

ББК Ш143.21-913

М54

«Методы преподавания английского языка: история, обзор»

Авторы-составители педагоги дополнительного образования МАОУ ДО г.Иркутска «Дворец детского творчества»: М.В. Плотнокова

В современных условиях необходимо большое внимание уделять развитию методов и приёмов обучения иностранного языка. Методы и приёмы обучения - одни из важнейших компонентов учебного процесса. Без применения соответствующих методов невозможно реализовать спланированные педагогом цели и задачи обучения своему предмету. Каждый педагог должен уметь грамотно пользоваться методами и приёмами в процессе обучения.

Одной из ведущих тенденций современной методики обучения иностранным языкам является поиск таких методов обучения, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям. Проблема правильного выбора метода и приёма обучения достаточно сложная. Она вызывала всегда определённые сложности при работе особенно у молодых и начинающих педагогов.

Данное методическое пособие включило в себя исследования различных зарубежных методистов, историю развития, анализ имеющихся методов преподавания, а также описание методов преподавания английского языка для детей дошкольного и младшего школьного возраста, используемых авторами составителями в своих программах.

Цель данного пособия заключается в исследовании развития различных методов и приёмов в зарубежной и отечественной методике, выявлении современных и наиболее эффективных методов для решения поставленных программой обучения задач.

В настоящем методическом пособии авторами составителями раскрыты следующие методы преподавания иностранных языков:

- Переводные методы обучения в первой половине XIX
- Грамматико-переводный или синтетический метод
- Методические идеи Д. Гамильтона и Ж. Жакото
- Натуральный метод

Методические взгляды Г. Суита. Прямой метод.

Метод Пальмера.

Метод Уэста.

Смешанные методы.

Современные методы преподавания иностранных языков.

Современная модификация прямого метода.

Метод "тихого обучения".

Метод опоры на физические действия.

Метод коммуникативных заданий.

Метод фонетических (звуковых) ассоциаций (МФА).

Проблемный метод.

Верботональный метод (работа с детьми с ОВЗ).

Раскрыты следующие особенности преподавания английского языка детям 5-7 лет:

Формирования лексических навыков.

Организации обучения английскому языку.

Работы над произношением.

Работы с игрушкой или картинкой.

Разучивания и декламации стихов, песенок.

Пособие рекомендуется к изданию.

Рецензент Яхно Т.В., доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО
ИрГУПС канд.филол.наук, доцент

«28» мая 2019 г.

Подпись  _____



Содержание

Введение.....	7
1. История развития методов преподавания иностранных языков за рубежом.....	7
1.1 Переводные методы обучения в первой половине XIX в.....	9
1.2 Понятие метода обучения.....	11
1.3 Грамматико-переводный, или синтетический метод.....	12
1.4 Методические идеи Д. Гамильтона и Ж. Жакото... ..	14
1.5 Реформа преподавания иностранного языка в середине XIX века. Натуральный метод.....	16
1.6 Методы М. Берлица и Ф. Гуэна.....	16
1.7 Методические взгляды Г. Суита. Прямой метод	20
1.8 Метод Пальмера.....	24
1.9 Метод Уэста.....	29
2. Современные методы преподавания иностранных языков. Возникновение смешанных методов.....	31
2.1 Современная модификация прямого метода.....	36
2.2 Достижения современной методики преподавания иностранного языка за рубежом.....	39
2.3 Метод "тихого обучения".....	44

2.4 Метод опоры на физические действия.....	44
2.5 Метод коммуникативных заданий.....	46
2.6. Метод фонетических (звуковых) ассоциаций (МФА).....	49
2.7. Проблемный метод.....	52
2.9. Верботональный метод (работа с детьми с ОВЗ).	60
3. Особенности методов преподавания английского языка детям 5-7 лет.....	64
Формирование лексических навыков.....	64
Организация обучения английскому языку.....	64
Важнейшее условие успешности обучения.....	65
Работа над произношением.....	66
Работа с игрушкой или картинкой.....	67
Разучивание и декламация стихов, песенок.....	67
Тематическое планирование свободной деятельности.....	68
4. Заключение.....	69
5. Литература.....	71

Введение

В современной методике так же, как и много лет назад, актуальной и нерешенной до сих пор остается проблема поиска и выбора наиболее эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования.

Для этого представляется целесообразным изучить историческую эволюцию методических систем обучения иностранным языкам за рубежом. В данной методической разработке представлена история развития методов преподавания иностранных языков за рубежом, дается определение понятия “метода обучения”, а также выделены основные признаки классификации методов обучения иностранным языкам. Так же, приводится обзор основных методов преподавания иностранных языков, получивших свое развитие и широкое распространение за рубежом. Анализ зарубежного опыта, применения различных методов преподавания иностранных языков имеет большое значение на современном этапе обучения.

1. История развития методов преподавания иностранных языков за рубежом

История обучения иностранным языкам уходит в глубь веков. Во времена существования Древнего Рима

знание иностранных языков было уже необходимым для поддержания торговых и культурных отношений между государствами. Основными иностранными языками были: греческий (в римскую эпоху) и латинский (в средние века). Причем латинский язык изучался как иностранный почти на протяжении 15 веков. Методика преподавания латинского языка оказала значительное влияние на преподавание живых западноевропейских языков.

Сведения об изучении иностранных языков относятся к отдаленным временам: в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции, иностранные языки имели практическое и общеобразовательное значение в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Их роль не ослабевала также и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники того времени и лексические заимствования, отмеченные словарями западноевропейских языков. Сначала греческий, а затем латинский языки были теми основными иностранными языками, которым обучали приватно и в школах. Однако ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский (в течение пятнадцати столетий). Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе

обучения на долгие годы. Знание латыни было первым признаком учености.

1.1 Переводные методы обучения в первой половине XIX в.

Для обучения латинскому языку использовались **переводные методы**, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западноевропейских языков - французского, немецкого и английского. Что касается социально-политических предпосылок появления **переводных методов**, то этот период в истории общества характеризовался распадом феодальных монархий и зарождением буржуазии, которая еще только стремилась укрепить свои позиции внутри государств, не претендуя на международные рынки. Общество еще не испытывало потребности в людях, свободно говорящих на иностранных языках, поэтому владение языком на уровне знания его структуры считалось вполне достаточным. Среди теоретических основ **переводных методов** можно выделить влияние ассоциативной психологии: механизм психических явлений сводится к взаимодействию представлений, ассоциаций. Говоря о **переводных методах**, обычно имеют в виду грамматико-переводный и текстуально-переводный, которые, несмотря на общие черты, имеют некоторые различия.

История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. **Естественный метод**, преследовавший чисто практические цели - обучение, прежде всего умению говорить и читать легкий текст, долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев.

С возникновением школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать **языкуестественным методом**, однако он вскоре был заменен **переводным методом**, который безраздельно господствовал вплоть до середины XIX в. На протяжении последующих ста лет происходила постоянная борьба между сторонниками натурального, впоследствии прямого, и **переводного методов**, и, хотя современные методы обучения иностранным языкам во многом иные, вопрос об использовании родного языка при обучении иностранному или об отказе от него и сейчас еще имеет большое значение при установлении методического кредо той или иной методической школы.

Но прежде, чем перейти к рассмотрению отдельных методов преподавания иностранных языков и истории их развития, следует дать определение понятию “метода обучения”, а также выделить основные

признаки классификации методов обучения иностранным языкам.

1.2 Понятие метода обучения.

Методы обучения - один из важнейших компонентов учебного процесса. Без применения соответствующих методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью.

К основным признакам, по которым следует различать группы методов в конце XX в. можно отнести следующие: наличие или отсутствие родного языка при обучении ИЯ; типичные названия методов этой группы: прямые, переводные, смешанные; соотношение иноязычной речевой практики и теории языка: типичные названия методов: практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные (где изучение грамматики и теории вообще играет большую роль); использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся, овладевающих ИЯ (состояние сна, релаксации, воздействия аутотренинга и пр.); типичные названия методов: альтернативные (или интенсивные, суггестивные и т. п.) и традиционные (обычные).

Помимо указанных признаков системы (методы) обучения ИЯ отличаются по общим способам всей организации учебного процесса, в котором может доминировать либо управляющая деятельность учителя

(управляемое изучение – other-directed learning), либо соответственно, деятельность самих учащихся (самоуправляемое изучение ИЯ - self-directed learning).

На основании перечисленных признаков в работах по истории методики выделяются следующие методы:

1) переводные методы (грамматико-переводной и лексико-переводной);

2) прямой и натуральный методы и их модификации;

3) смешанные методы;

4) сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы;

5) современный метод преподавания определяют как коммуникативный системно-деятельностный метод обучения иностранным языкам.

Охарактеризовав употребление термина “метод обучения” и выделив основные признаки классификации методов обучения иностранным языкам, рассмотрим историческую эволюцию методических систем, в том числе основных целей, принципов и средств обучения иностранным языкам;

1.3 Грамматико-переводный, или синтетический метод.

В основе этого метода - изучение грамматики. Фонетика не существовала как аспект, лексика изучалась бессистемно, в качестве иллюстраций к грамматическим правилам. Основным средством обучения языку был дословный перевод. Грамматика

новых западноевропейских языков искусственно подгонялась под систему латинского языка. Обучение иностранному языку было направлено на развитие логического мышления, тренировку мыслительных способностей. Язык изучался формально, полусознательным, полумеханическим путем. Весь материал (правила и примеры к ним) заучивался наизусть, без предварительной аналитической работы, которая обеспечивает осознание материала. Предпочтение отдавалось форме в ущерб содержанию, что приводило к искажению смысла и нарушению норм родного языка. Несмотря на схоластический характер, **грамматико-переводный метод** давал положительные результаты в понимании читаемого и в переводе иностранного текста. Он был широко распространен в Германии и в царской России, где был основным, официально принятым, методом в учебных заведениях вплоть до Великой Октябрьской революции. Корни его уходят в средневековье, расцвет относится к XVIII-XIX вв. Использование данного метода на протяжении такого длительного периода объясняется традициями, унаследованными от латинских школ, формальными целями обучения, уводящими от действительности и от живого языка, возможностью использовать мало квалифицированных учителей.

1.4 Методические идеи Д. Гамильтона и Ж. Жакото.

Метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В России он нашел меньшее распространение, чем грамматико-переводный. В центре внимания этого метода была лексика. Словарный запас создавался путем заучивания наизусть оригинальных произведений. Применялся дословный построчный перевод. Грамматика была отодвинута на второй план и изучалась бессистемно как комментарий к тексту. Лексико-переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал развитие навыков чтения и перевода. Представители лексико-переводного метода - **Жакото (Франция) и Гамильтон (Англия).**

Джеймс Гамильтон (1769-1831) основывал обучение на оригинальном тексте и его дословном построчном переводе. Текст прочитывался многократно учителем, учениками, с дословным и адекватным переводом, с анализом отдельных фраз, с многочисленными повторениями учащимися вслед за учителем хором и индивидуально. Наблюдения над грамматикой следовали за чтением: определялись значения членов предложения и формы их выражения. Позднее, вводился перевод с родного языка на иностранный; обучение завершалось развитием навыков устной речи.

Жан Жозеф Жакото (1770-1840) в своей педагогике исходил из того, что любой человек может добиться того, чего хочет, так как обладает для этого достаточными природными данными, в частности, все могут всему обучаться. Он считал, что в каждом оригинальном тексте содержатся все те языковые факты, усвоив которые, можно понять любой другой текст и язык в целом. **Жакото** рекомендует заучивать сначала один иностранный текст, снабженный переводом, а затем при чтении последующих текстов, сопоставлять новый материал с уже изученным. С точки зрения психологии **метод Жакото** основан на законе создания аналогий. Педагогический процесс обучения состоял из трех ступеней: мнемической (механическое заучивание образца); аналитической (анализ заученного); синтетической (применение заученного к новому материалу). Текст запоминался наизусть вместе с переводом, проводимым параллельно. Для закрепления знаний и развития навыков выполнялись устные и письменные упражнения: рассказ прочитанного, имитация, комментирование отдельных мест текста и т. д.

Лексико-переводный метод был более прогрессивным в сравнении с грамматико-переводным благодаря использованию литературных текстов, отражавших норму изучаемого языка, и отсутствию схоластического изучения грамматики.

1.5 Реформа преподавания иностранного языка в середине XIX века. Натуральный метод.

В 70-х годах XIX века происходят серьезные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта и сырье, потребовали от достаточно широких слоев общества владения устной речью на иностранных языках. В связи с этим меняется социальный заказ общества к школе в отношении обучения иностранным языкам. Бытовавшие тогда методы не отвечали этим требованиям. Не была подготовлена и педагогическая наука. В связи с этим новое направление в методике обучения иностранным языкам стали сначала разрабатывать практики и некоторые методисты без достаточного научного обоснования. Этот новый метод получил название “**натуральный**”.

1.6 Методы М. Берлица и Ф. Гуэна.

Сущность натурального метода состояла в том, чтобы при обучении иностранному языку создавать те же условия и применять тот же метод, что и при естественном усвоении родного языка ребенком. Отсюда и название метода: **натуральный**, или **естественный**. Наиболее видными представителями этого метода были **М. Берлиц, Ф. Гуэн** и другие.

Главная цель обучения при **натуральном методе** - научить учащихся говорить на иностранном языке. Сторонники этого метода исходили из той предпосылки, что, научившись говорить, учащиеся смогут читать и писать на изучаемом языке, даже не будучи обучены технике чтения и письма. Они разрабатывали, главным образом, методику начального этапа и обучали учащихся преимущественно обиходному языку, преследуя исключительно практические цели.

М. Берлиц известен в истории методики преподавания иностранных языков как создатель курсов для взрослых, как автор учебников по изучению европейских и некоторых восточных языков. Его метод имел чисто практический характер. Учебники Берлица по разным языкам были построены на одинаковом материале и по одному образцу. В качестве методических положений Берлиц выдвигал следующее:

1. Восприятие языкового материала должно быть непосредственным, а не переводным: учащийся ассоциирует иностранное слово с предметом или действием, а не со словом родного языка;
2. Грамматические понятия воспринимаются интуитивно, из контекста, а не путем сравнения с известными формами родного языка.

3. Закрепление материала происходит путем подражания учителю при максимальном использовании аналогии.
4. Родной язык полностью исключается из преподавания.
5. Значение нового языкового явления раскрывается с помощью различных средств наглядности.
6. Весь новый языковой материал вводится устно.
7. Наиболее целесообразная форма работы - диалог между учителем и учащимися.

Исключение родного языка **М. Берлиц** мотивирует тем, что перевод не дает возможности развить чувство языка, несет всегда отпечаток искусственности. Устное введение нового материала связано с тем, что учащиеся должны слышать хорошее произношение и иметь перед собой правильный образец для подражания. Урок по методу Берлица включал следующие этапы:

1. Объяснение новой лексики с помощью наглядности;
2. Беседа преподавателя с аудиторией;
3. Описание картин учениками;
4. Чтение проработанной темы по учебнику и заключительная беседа.

Франсуа Гуэн (1831-1898) так же, как и М. Берлиц, был представителем **натурального метода**. Он известен в методике обучения иностранным языкам благодаря применению внутренней наглядности,

позволяющей на основании чувственного опыта связывать отдельные явления и действия в непрерывную цепь. Наблюдая за игрой детей в возрасте 2-5 лет, Гуэн пришел к мысли о том, что в основе обучения родному языку лежит потребность сопровождать свою деятельность высказываниями в логико-хронологической последовательности. Отсюда Ф. Гуэн делает вывод, что и процесс усвоения иностранного языка должен проходить аналогично. Исходя из этого, он выдвигает следующие основные положения своего метода:

1. Естественное обучение языку основано на потребности человека выражать свои ощущения;

2. В основу обучения должно быть положено не слово, а предложение;

3. Наиболее надежным и действенным является слуховое восприятие, вследствие чего первичным и основным средством обучения языку должна быть устная речь, а не чтение и письмо.

В соответствии с этим он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. Если на начальном этапе овладение материалом языка строилось на действиях и комментариях их, то на продвинутых ступенях учащиеся разыгрывали сценки, изображали определенных персонажей.

Завершая краткое рассмотрение основ **натурального метода**, следует отметить, что, хотя он и не имел достаточного научного обоснования, он достаточно

много внес в методику того, что осталось в ней до наших дней. Прежде всего следует отметить, что представители натурального метода предложили систему **беспереводной семантизации** лексики: показ предмета, его изображение, демонстрация действия с использованием мимики; раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниции; раскрытие значения с помощью контекста. Все эти способы семантизации пережили многие методические направления и вошли в методику. Безусловно, современная методика использует разного рода группировки, как одно из возможных путей систематизации лексики, прежде всего по тематическому принципу.

1.7 Методические взгляды Г. Суита. Прямой метод.

Прямой метод возник на базе натурального. Такое наименование он получил потому, что его сторонники стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать прямо (непосредственно) с их значением, минуя родной язык учащихся. В разработке прямого метода принимали участие психологи и лингвисты - **В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит**, и другие. Представители **прямого метода** ставили перед собой цель - обучить учащихся практическому владению иностранным языком.

Поскольку переводные методы, антиподом которых был прямой метод, выдвигали на первый план образовательные цели, связывая их с необходимостью научить читать текст, то практическое владение иностранным языком сначала отождествляли с противоположной задачей - научить учащихся устной речи.

Методические принципы обучения по прямому методу сводятся к следующему:

1. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой.
2. Исключение родного языка и перевода.
3. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи - непереносимое условие устного общения.
4. Изучение слова только в контексте, т. е. в составе предложений.
5. Изучение грамматики на основе индукции.

Несколько отличающуюся позицию занимал видный лингвист Г. Суит. Разделяя взгляд других представителей **прямого метода** о практической цели обучения, он полагал, что путь к этому в школьных условиях лежит через изучение текстов, отражающих живой разговорный язык - основу для обучения устной речи. Этому автору принадлежат требования, предъявляемые к текстам. К ним были отнесены следующие:

1) тексты должны быть разнообразны и содержать значительное повторение языкового материала, что содействует запоминанию;

2) Тексты должны быть на самые разнообразные темы;

3) В начале рекомендуются описательные тексты - более легкие с грамматической стороны, а затем учащимся следует давать рассказы с вкраплением диалогов;

4) тексты должны подбираться с учетом постепенного усложнения трудностей.

Урок по **прямому методу** строился следующим образом: название учителем предметов на картинке и повторение их учащимися, затем вопросы и ответы, описание картинок и лексические упражнения. Все заканчивается пересказом, диалогом на изученном материале. Если за основу брался текст, то сначала он читался три раза учителем и разъяснялись слова, затем делались упражнения, и только после этого, текст читался в транскрипции и традиционном написании.

Анализ материалов свидетельствует, что **прямой метод** не был однородным методическим направлением на Западе. У разных авторов мы находим отличающиеся друг от друга приемы. Вместе с тем, есть общие черты: отказ от родного языка, внимание к звуковому об разу, индуктивное изучение грамматики, изучение лексики в предложении, наконец, игнорирование мышления учащихся при обучении и

опора исключительно на память и чувственное восприятие.

В отличие от прямого ортодоксального метода, распространенного на Западе, в нашей стране он приобрел несколько иной вид. Прямой метод начал более широко распространяться в России в начале 90-х годов XIX века.

Однако еще перед I мировой войной было много преподавателей, признающих старый текстуально-переводной метод.

Распространение прямого метода столкнулось в России с традицией рассматривать положительное влияние изучения иностранного языка на владение родным языком. В связи с этим даже у ярых сторонников прямого метода мы находим допущение родного языка, что абсолютно исключается в западном варианте прямого метода. Ряд методистов критиковали прямой метод за устранение родного языка на начальном этапе обучения.

Если в дореволюционной России еще имелись приверженцы прямого ортодоксального метода, то в 20-е годы XX века все методисты, исповедующие прямой метод, а он тогда был господствующим, окончательно определили особенности использования прямого метода в России. Во-первых, для методистов этого периода характерно значительно большее использование родного языка как средства семантизации и контроля понимания. Во-вторых, в русских условиях допускалось сравнение с родным языком. В-третьих, методисты отмечали, что

использование родного языка при изучении иностранного больше используется на начальном этапе, а затем оно все более и более сокращается.

Появление “русского варианта” прямого метода обусловлено двумя причинами. Во-первых, основную роль сыграли различия в русском и западноевропейских языках. Близость последних друг другу позволяли строить обучение учащихся без обращения к их родному языку. Сравним: This is a book (a hand) и Das ist ein Buch(eine Hand). В русской аудитории это невозможно. Во-вторых, особое влияние оказали и педагогические традиции, начиная с К.Д. Ушинского. Эти особенности в традиции обучения иностранным языкам сказались и на дальнейшем развитии методики.

1.8 Метод Пальмера.

После 1-й мировой войны возникают попытки модифицировать прямой метод. Ярким представителем такого направления стал английский педагог и методист **Гарольд Пальмер** (1877-1950), который сформулировал свое методическое направление, вошедшее в историю методики под названием “метод Пальмера”.

Гарольд Пальмер - автор более 50 теоретических работ, учебников и учебных пособий. Наиболее ценными методическими положениями Пальмера являются рационализация педагогического процесса и

систематизация учебного материала. Основной целью обучения иностранному языку Пальмер считал - овладение устной речью. Его метод именуется **устным методом**. Для овладения устной речью Пальмер предлагал следующие пути:

1. Расчленение языковых трудностей по аспектам (фонетический, орфографический, этимологический, семантический, синтаксический).

2. Обучение устной речи по двум направлениям: говорение и понимание.

3. Накопление пассивного материала, а затем активное воспроизведение его.

4. Использование для семантизации слов следующих приемов: наглядность, перевод, толкование, контекст.

5. Накопление образцов речи путем заучивания наизусть.

6. Рациональный отбор словаря на основе частотности, структурной сочетаемости, целесообразности.

7. Отбор текстов по темам, определение словаря-минимума и видов чтения.

Цель обучения, которая выдвигалась **Г. Пальмером**, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом). Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в четком раз делении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную (1/2 года), промежуточную (1/3 года), продвинутую (1/3 года).

На первой ступени формируется подсознательное понимание на слух, элементы говорения и овладения основным языковым материалом. На промежуточной ступени обучающиеся овладевают умением понимать большую часть читаемого и слышимого, а также способностью владеть 75 % материала, характерного для обыденной жизни в устной и письменной речи, а последняя ступень, где преобладает самостоятельная работа, характеризуется совершенствованием и углублением умений во всех видах речевой деятельности.

Начальный период он подразделял на три этапа. Во время первого, учащиеся только слушают речь и стараются с опорой на наглядность, понять сказанное. На втором этапе, учащиеся только кратко реагируют на слышимое. Затем, наступает этап полусвободного воспроизведения, а заключительный этап подразумевает свободное воспроизведение на ограниченном материале. Все это было конкретизировано в работе “Устный метод обучения иностранным языкам”.

Серьезную рационализацию внес Г. Пальмер в содержание обучения иностранному языку. Прежде всего, он один из первых предложил отбирать словарь на основе ряда принципов (лингвистических и педагогических). Он рекомендовал отбирать не слова, а лексические единицы - эргоны, понимая под ними ЛЕ, словосочетания, служебные слова. Отбор проводился по принципам частотности, структурной сочетаемости,

конкретности, пропорциональности, целесообразности. Это начинание было значительным шагом вперед по сравнению с прямым методом, когда лексика специально не отбиралась.

Известная рационализация была вне сена Г. Пальмером и в обучение грамматике. В своей работе “100 подстановочных таблиц” он отобрал наиболее распространенные в языке основные типы предложений и создал на их основе подстановочные таблицы. Они имели целью на основе сочетаемости эргонов помочь структурировать вторичные конструкции. В результате обучаемые овладевают большим количеством предложений.

Определенная рационализация была введена и в отношении упражнений. Представители прямого метода не пытались привести упражнения, используемые ими, в определенную систему. Пальмер же предложил строить систему упражнений с учетом следующей последовательности действий обучаемых: восприятие, узнавание, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение. Подобное начинание, безусловно, было серьезным шагом вперед в теории методики.

Важной попыткой рационализации содержания обучения были принципы отбора текстов. Они отличались тем от аналогичных, предложенных представителями прямого метода, что подразделялись на требования к содержанию и требования к языковой стороне текстов. К первым были отнесены следующие:

1. Тексты должны быть интересны и соответствовать возрасту обучаемых;

2. Тексты должны содержать только известные учащимся реалии;

3. Предпочтение следует отдавать сюжетным текстам, так как они более подходят для развития устной речи.

Требования к языковой стороне текста включали следующие:

1) Тексты должны строиться на строго отобранном словаре, и содержать на начальном этапе до 90-95 %, а на конечном - до 65-70 % слов этого словаря;

2) При составлении текстов следует учитывать не только количество слов, но и их значения;

3) Текст должен содержать незнакомые слова, о значении которых можно догадаться по контексту;

4) тексты для интенсивного чтения (с разбором), должны содержать новый материал, а тексты для экстенсивного (домашнего) чтения - только уже изученный, причем последние должны быть легче первых.

Таким образом, Пальмер значительно рационализировал процесс обучения иностранным языкам. Он признавал, как и представители прямого метода, что изучение иностранного языка должно уподобляться процессу обучения родному языку. Г. Пальмер внес в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего, следует отметить отбор лексики на основе не только

лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения.

Идеи Г. Пальмера оказали значительное влияние на последующих методистов, в том числе и отечественных. Устный вводный курс по Пальмеру использовался в наших школах в 30-е годы прошлого века. Он же был "возрожден" А.П. Старковым, Г.Е. Зеделем в начале 60-х годов XX века. Таким образом, идеи Г. Пальмера во многом повлияли на развитие методики обучения иностранным языкам.

1.9 Метод Уэста.

М.Уэст - выдающийся методист и его имя связано, прежде всего, с созданием оригинальной системы обучения чтению, которую часто называли Reading Method.

Его педагогическая деятельность проходила в Бенгалии (Индия). Поэтому на определение целей обучения М.Уэстом в значительной мере повлияли условия обучения и потребности британской администрации. Он полагал, что основной целью обучения для всех школьников является достижение умения читать английские книги и периодику с общим охватом содержания. Лишь наиболее одаренные, будущие руководители в администрации, могут достичь полного владения языком. Выдвигая в качестве основной цели обучения развитие умений

чтения и путь от овладения чтением к устной речи, он предложил ряд положений, оправдывавший подобный путь.

Во-первых, первичным, по его мнению, является понимание, а не выражение мыслей, причем чтение легче, чем понимание на слух, так как нет необходимости понимать разные варианты произношения и можно возвращаться к прочитанному при непонимании отдельных предложений.

Во-вторых, чтение имеет большую практическую значимость, а само умение может совершенствоваться самостоятельно.

В-третьих, при овладении чтением, обучаемый легче ощущает свои успехи даже на начальном этапе, а на последующих этапах чтение служит источником для развития устной речи. Немаловажно и то, что, ощущая успехи, обучаемый проявляет большой интерес к обучению.

В-четвертых, при обучении чтению не имеет значения наполняемость классов, ибо любое количество учащихся может работать одновременно.

В-пятых, обучать чтению легче, чем обучать говорению, и в таком случае нет необходимости в высокой квалификации преподавателя. Последние пункты особенно были важны для работы в классах с большой наполняемостью, а учителя не всегда соответствовали должной квалификации.

М.Уэст уделил также большое внимание, отбору языкового материала, признавая дифференцированный

подход к отбору продуктивного и рецептивного минимумов.

Безусловной заслугой **М.Уэста** является то, что он создал законченную систему пособий, которая может служить образцом. Он четко определил виды чтения, обосновал требования к текстам, Но, пожалуй, самая большая теоретическая значимость метода М. Уэста в том, что он впервые рассмотрел текст как материал для чтения и понимания содержания. Все это, безусловно, обогатило мировую методику.

2. Современные методы преподавания иностранных языков. Возникновение смешанных методов.

На рубеже XX в. в период расцвета прямых методов в преподавании иностранных языков возникает и более умеренное направление. Его сторонники считают, что для средней школы более приемлемым является сочетание прямых и грамматико-переводных методов, а не исключительное применение одного из них. Это направление, получившее название смешанной методики, почти сразу же приобрело широкую популярность, которую оно не утратило и до нашего времени.

Смешанная методика не представляет собой какой-либо единой методической системы. Более того, многие ее представители вообще рассматривают методику как комплекс приемов, направленных на

достижение определенной цели, который может изменяться под влиянием конкретных условий обучения — его продолжительности, возраста учащихся, недельной сетки часов и т.д. (П. Хэгболдт, Ф. Клоссэ).

Известный методист П.Хэгболдт об оптимальности методов обучения иностранным языкам сказал: «Человек, утверждающий, что его метод является самым лучшим, научным и в то же время быстрейшим методом овладения языком, схож с врачом, рекламирующим универсальное лекарство от всех болезней».

Питер Хэгболдт — американский методист, много и плодотворно работавший в области преподавания иностранных языков. Он начал свою педагогическую деятельность в качестве преподавателя немецкого языка в школе Берлица в Бельгии. Затем переехал в Америку, где преподавал иностранный язык в средней школе и, наконец, долгие годы был профессором немецкого языка Чикагского университета. За время своей продолжительной педагогической работы П. Хэгболдт имел возможность глубоко изучить и «прочувствовать» все проблемы, связанные с обучением иностранным языкам. Он применял разные методы: прямой метод, грамматико-переводный метод, как в их чистом виде, так и в различных сочетаниях. Таким образом, он хорошо знал достоинства и недостатки каждого из этих методов. Хэгболдт является представителем умеренного направления в

методике обучения иностранным языкам. Он выступает против крайностей прямого и грамматико-переводного методов обучения, считая, что ни тот, ни другой в чистом виде не может обеспечить всестороннего овладения иностранным языком.

Метод, по мнению П. Хэгболдта, это комплекс приемов, направленных на достижение определенной цели в течение определенного периода времени при наличии определенных учебных пособий с учетом возраста и общего развития учащихся, а также школы и общества. Метод никогда не бывает неизменно застывшим, он должен корректироваться при изменении условий преподавания. Условность понятия «лучший метод» становится очевидной, если мысленно перенести метод, разработанный для одних условий, в другие. В своих теоретических трудах П. Хэгболдт выделяет методические и психологические принципы обучения и уделяет большое внимание их обоснованию.

К методическим принципам он относит:

- взаимосвязь различных видов речевой деятельности и перенос навыков с одного вида речевой деятельности на другой;

- различие активного и пассивного владения языком;
- использование ассоциативных связей и аналогии;
- использование перевода как одного из средств обучения;
- роль предвидения и дополнения.

Для смешанного метода характерно признание устного вводного курса, о целесообразности проведения которого писали почти все как немецкие, так и советские представители этого направления. Характерной особенностью смешанного метода является отношение его представителей к родному языку. Большинство как западных, так и отечественных методистов допускали родной язык как средство семантизации и контроля. Допускался и перевод, но, конечно, не в самом начале.

Таким образом, на начальном этапе большинство представителей смешанного метода в своих рекомендациях при близились к более умеренным представителям прямого метода.

На среднем и старшем этапах представители этого метода приближаются ко взглядам текстуально-переводного метода. На этих этапах происходит не только сознательное обучение грамматике, но и систематизация грамматических знаний. Характерным является в этом отношении работа по обучению чтению.

Различались два вида чтения: аналитическое (объяснительное) и курсорное (домашнее), причем первому отдавалось предпочтение. Процесс работы над текстом складывался из трех этапов. На первом этапе происходило снятие трудностей, связанных с содержанием. Учитель кратко, в доступной форме пересказывал содержание текста, а затем проверял понимание учащимися содержания рассказа с помощью вопросов. Далее следовала фонетическая отработка, т. е. озвучивание текста учителем, учащимися, и переход к анализу текста, в ходе которого обрабатывалась лексика, грамматика с помощью упражнений. Последний этап - контроль усвоения языкового материала и перевод. Нетрудно заметить, что текст является не источником информации, а центром работы над языком.

Второй вид чтения (курсорное), по мысли представителей смешанного метода, должен представлять собой чтение в основном с непосредственным пониманием, так как тексты содержат изученный языковой материал. Однако и в этом случае не исключался анализ отдельных мест текста.

Следует отметить, что подобная работа над текстом сближает смешанный метод с переводными методами.

Подводя итог анализу смешанного метода, можно констатировать, что он представляет собой соединение крайних позиций прямого и грамматико-переводного

или текстуально-переводного методов. Недаром в немецкой литературе его часто называют "примиряющим" методом (vermittelnde Methode). Он, несмотря на его эклектичность, внес свой вклад в мировую методику.

2.1 Современная модификация прямого метода.

Прекрасным средством для того, чтобы выучить язык, является постоянная практика на том же самом языке, сознательно избегая перевода. В то время как "разговорная речь" все еще считается последней фазой, завершением процесса обучения языку, "прямой метод" использует прямую речь непосредственно как метод обучения.

Прямой метод не был однородным методическим направлением на Западе. У разных авторов мы находим отличающиеся друг от друга приемы. Вместе с тем есть общие черты: отказ от родного языка, внимание к звуковому образу, индуктивное изучение грамматики, изучение лексики в предложении, наконец, игнорирование мышления учащихся при обучении и опора исключительно на память и чувственное восприятие.

В результате, как показала практика, учащиеся действительно за довольно короткий срок овладевали устной речью, но в пределах ограниченного круга ситуаций общения. Да и системных грамматических знаний у них не было. Сформированные речевые

навыки были непрочными, что выражалось в большом количестве ошибок в речи.

Поэтому стали появляться модификации прямого метода – устный метод (Г. Пальмер), аудиолингвальный метод (Ч.Фриз, Р.Ладо) и аудиовизуальный (П.Губерина).

В создании аудиовизуального метода основную роль играли такие ученые как Р. Губерина и П. Риван. В отборе материала принимали деятельное участие французские лингвисты Ж. Гугенгейм и Р. Мишеа. Этот метод возник во Франции в 1950-е гг. и построен на принципе одновременного подключения зрительного и слухового канала для восприятия языковой информации. Цель обучения - общение на языке. Для ее достижения считается необходимым показать, как язык применяется в ситуациях повседневной жизни, и выработать умение быстро и адекватно реагировать на речевые ситуации.

Аудиовизуальный метод полностью исключает использование родного языка, особенно на начальной стадии обучения, т. к. в этот период интерференция затрудняет формирование умений и навыков устного общения.

Современные технологии значительно упрощают использование на занятиях по иностранному языку **аудиовизуального метода** обучения аудированию. Представляется возможным просмотр не только специализированных учебных фильмов, но и игровых, которые вызывают бóльший интерес

у студенческой аудитории, тем самым являясь дополнительной мотивацией для изучения иностранного языка.

Под аудиовизуальными материалами в настоящей статье следует понимать именно игровые фильмы. Кинофильмы являются ценным средством обучения, так как во время просмотра фильма студент получает представление о том, как изучаемый им язык используется в реальной действительности, динамичный зрительный ряд показывает взаимосвязь лингвистического и паралингвистического аспектов поведения носителей языка в ситуациях естественного общения. Помимо этого фильм выполняет познавательную функцию — знакомит студентов со страной изучаемого языка, ее историей, культурой, бытом и т. д.

И вторая модификация, которую претерпел "прямой метод" – это **аудиолингвальный метод**. Создателями данного метода являются лингвист Ч. Фриз и методист Р. Ладо. Значительное влияние на создание данного метода оказали работы крупного лингвиста Л. Блумфилда. Изначально данный метод предназначался для обучения взрослых, но впоследствии определенного времени идеи этого метода оказали существенное влияние на школьную методику. Блумфилд считал так: " Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи... Владение языком это не вопрос знания. Владение языком - это вопрос практики".

Теперь данный метод является базисным почти во всех обучающих программах школ. Его преимуществом является развитие таких важных навыков, как –

Говорение – но не заученными фразами из учебного пособия, а грамотное выражение собственных мыслей на иностранном языке

Аудирование – понимание не только речи преподавателя, а живой иностранной речи в естественном темпе звучания, для чего на уроках и при выполнении домашней самостоятельной работы активно используются CD-диски.

Данный метод и его высокая эффективность основаны на подобном естественном механизме восприятия языка.

2.2 Достижения современной методики преподавания иностранного языка за рубежом.

Метод «общины» (метод «советника») был разработан американским психологом Ч. Курраном. В основе метода лежит гуманистический подход к обучению и психологическая теория «советника», суть которой заключается в том, что людям необходима помощь советника-психолога, а его консультации и участие желательны в любом виде социальной деятельности человека, в том числе, в образовании.

Метод «общины» характеризуется следующими чертами:

В соответствии с гуманистическим подходом к обучению учащимся принадлежит ведущая роль в организации и построении курса. Обучаемые определяют содержание обучения и выбирают удобный для них темп и режим работы.

Учитель выступает в роли «советника», который подсказывает учащимся фразы, необходимые им для общения на иностранном языке. Он не должен претендовать на роль лидера или руководителя учебного процесса, не должен заставлять учащихся принимать участие в процессе общения, если они этого не хотят. Учитель должен быть носителем языка или очень хорошо владеть языком, так как в процессе общения учащийся вправе запросить любую необходимую информацию.

Программа обучения специально не разрабатывается, так как процесс обучения разрабатывается таким образом, что учащиеся спонтанно выбирают интересующую их тему и языковые средства.

Основным приемом обучения является перевод с родного языка на иностранный.

Организация процесса обучения строится следующим образом: учащиеся работают в группе, они сидят вокруг стола лицом друг к другу и обсуждают на родном языке тему беседы. Затем начинается общение на иностранном языке. Учитель сидит в стороне и наблюдает за обсуждением. а затем включается в процесс беседы, предлагая эквиваленты на иностранном языке. Учащиеся повторяют фразы

целиком по несколько раз, а затем записывают их на магнитофон, для того чтобы прослушать, если понадобится.

Приверженцы метода «общины» отмечают его подлинно гуманистический характер, направленность на личность учащегося и отсутствие стресса в процессе учения.

Использование данного метода предполагает специальную подготовку учителей, так как учителя школ и преподаватели иностранного языка вузов не являются психологами и не могут использовать соответствующие психологические приемы. Отсутствие программ и планов, конкретных целей и задач курса обучения также не способствует широкому распространению этого метода, особенно в условиях массовой средней школы.

Суггестопедический метод (метод Лозанова) получил свое название от терминов «суггестология» - наука о внушении и «суггестопедия» - раздел суггестологии, посвященный теории и практике применения внушения в педагогике. Этот метод был разработан и апробирован в 1960-е годы в Болгарии под руководством ученого психиатра и педагога Г. Лозанова.

Отличительной чертой этого метода является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, релаксации. Метод Г. Лозанова основан на активизации резервных

возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике и методике преподавания иностранного языка, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени.

Основными средствами активизации резервных возможностей человека, по Лозанову, являются следующие:

Авторитет. Личность учителя играет ведущую роль в процессе обучения. Определенные качества, которыми должен обладать учитель (уверенность в себе, умение вести урок в соответствии со спецификой метода, внешние данные, энтузиазм и т.д.), способствуют повышению его авторитета и помогают завоевать расположение учащихся, что необходимо для успешного обучения.

Инфантилизация. Под этим термином понимается «создание в группе обстановки разумно организованного коллектива, в результате чего учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряженности и скованности». Использование ролевых игр, музыки и комфортные условия для занятий позволяют учащимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечивают благоприятные возможности для овладения учебным материалом.

Двуплановость. Это означает, что учитель или обучаемый использует жесты, мимику, интонацию и определенную манеру поведения для того, чтобы

оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих. Подобная двуплановость, или второе «я» учителя, способствует созданию его авторитета, а также помогает раскрепощению, релаксации и инфантилизации обучаемых.

Интонация, ритм и концертная псевдопассивность. Согласно суггестопедическому методу, слушание должно быть организовано определенным образом. Особые требования предъявляются к интонации и ритму звучащего материала. Текстовый материал «исполняется» преподавателем в определенном ритме в сопровождении специально подобранной музыки. Музыка, так же как и интонация, ритм должна иметь определенную частоту и способствовать релаксации и медитации, что приводит учащихся в состояние так называемой «концертной псевдопассивности», когда они лучше воспринимают и запоминают материал.

Суггестопедический метод Г. Лозанова положил начало развитию в отечественной методике целого ряда интенсивных методов, основными из которых являются: метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.Д. Китайгородской, метод погружения (Д.С. Плесневич), гипнопедия (Э.В. Сировский), ритмопедия, релаксопедия и др. В качестве цели обучения авторы интенсивных методов выдвигают обучения устно-речевому общению в сжатые сроки при максимальной концентрации часов.

2.3 Метод "тихого обучения".

Язык рассматривается в качестве заместителя физических действий , поэтому в обучении применяется стимуляция всевозможных действий , которые выполняются учащимися и сопровождаются речевыми высказываниями с опорой на наглядный материал . Применяются различные виды наглядности : таблицы, , схемы, картины и т.д. Данный метод "тихого" обучения сложно использовать на начальном этапе , так как он предполагает высокую степень заинтересованности учащихся и наличие внутренней мотивации , что не всегда реально, особенно в младшем школьном возрасте.

2.4 Метод опоры на физические действия.

Метод опоры на физические действия . (Total physical response (TRP)). Разработан психологом Дж. Ашером. Суть его состоит в том , что при обучении иностранному языку необходимо имитировать процесс овладения детьми родным языком , который усваивается параллельно с выполнением соответствующих физических действий . В процессе овладения родным языком дети сначала учатся понимать на слух сложные и длинные структуры, а лишь потом воспроизводят их в речи. Понимание структур облегчается, если они сопровождаются физическими действиями,

выполняемыми окружающими или самими детьми .Единицей обучения является предложение, которое представляет собой грамматическую структуру , лексика является средством наполнения отобранных структур. При отборе лексических единиц учитывается не частотность и употребительность, а возможность использования отобранной лексики в конкретных учебных ситуациях. Для данного метода характерно толерантное отношение к ошибкам: на начальном этапе они не исправляются. Учитель должен быть терпелив к ошибкам начинающих, как родители относятся к ошибкам малышей, На более поздних этапах можно прерывать учащихся и исправлять ошибки. Основным приёмом обучения является drill ,на более поздних этапах предлагаются элементы ролевой игры с использованием слайдов, после показа, которых учащиеся выполняют команды учителя или разыгрывают сцены в соответствии с просмотренным материалом, а также сами дают команды друг другу. Учащиеся практически не влияют на процесс обучения, так как он строго контролируется учителем. Несмотря на это создатели данного метода относят его к гуманистическим, полагая, что он снимает стресс, связанный с усвоением языковой формы, даёт возможность обучаемому вести себя свободно , в соответствии с биопрограммой, которая характерна для человека при овладении родным языком . Метод опоры на физические действия оптимально использовать на начальном этапе обучения.

2.5 Метод коммуникативных заданий.

Процесс обучения и учения представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач [9, с.123], предлагаемых учителем, решая которые, учащиеся выполняют речевые и неречевые действия, вступают в контакт друг с другом, с группой учащихся или с учителем, пытаясь найти правильные пути решения поставленной коммуникативной задачи. При этом часто используются не только речевые, но и физические действия, жесты, мимика и т. д. Предлагаются задания типа: соотнести, сопоставить, вырезать, раскрасить, изобразить с помощью мимики и жестов, нарисовать, разыграть и т. д.

Обучение ориентировано на процесс овладения языком, на то, что происходит в период учения и какие действия и задания выполняют обучаемые, а не на конечные цели обучения, не на продукт, который рассматривается как нечто навязываемое учащимся извне и зачастую противоречащее их интересам и потребностям.

Учебные программы, составленные в соответствии с данным методом, представляют собой набор коммуникативных заданий и не предполагают отбор и организацию подлежащего усвоению языкового материала. В них отсутствуют перечни конкретных речевых функций, тем, грамматических структур и лексических единиц, которыми должны овладеть обучаемые [9, с.86].

Вопрос о том, насколько необходимо и в какой форме может осуществляться управление учебной деятельностью учащихся при использовании метода коммуникативных заданий, является наиболее спорным. Крайняя точка зрения высказывается авторами, которые считают, что главное — выполнение деятельности, решение задачи, а средства ее реализации не должны навязываться обучаемым [9, с.31]. Языковые средства решения задачи могут предлагаться учащимся по мере необходимости или извлекаться ими самостоятельно из предыдущего опыта, речи учителя, из самого задания и других источников. Предполагается, что формирование компетенции на иностранном языке требует не систематизации изучаемых языковых явлений, а создания условий, в которые вовлекаются обучаемые с целью решения коммуникативных задач. Для этого следует исключить любое целенаправленное формирование грамматической (лингвистической) компетенции и моделирование речевого поведения [20, с. 1-2].

Противники подхода отмечают, что при такой организации учебного процесса коммуникативные задания становятся самоцелью. Учащиеся выполняют целый ряд действий, которые не направлены на активизацию конкретных языковых явлений. Овладение языком становится второстепенным по сравнению с основной, коммуникативной задачей,

решение которой преимущественно осуществляется с использованием родного языка [23, с.34-38].

В настоящее время многие методисты указывают на недостатки метода, делают попытки ввести в обучение элемент системности и обращают внимание на грамматический аспект речи. Дж. Виллис [24, с.52-62] предлагает выделить в коммуникативном задании три этапа, которые позволили бы сформировать у студентов не только умения общения, но и лингвистическую компетенцию — неотъемлемую часть коммуникативной компетенции, способствующую ее более эффективному формированию:

1. Подготовительный этап — Pre-task.
2. Этап выполнения задания — Task cycle:
 - работа над заданием — Task,
 - подготовка сообщения о результатах работы — Planning,
 - сообщение о результатах работы — Report.
3. Языковой этап — Language focus:
 - анализ использованных языковых средств — Analysis,
 - тренировка использованных языковых средств — Practice.

Следует отметить, что метод коммуникативных заданий находится в стадии развития, процесс его становления как метода еще не завершен, что позволяет вносить уточнения и изменения с целью оптимизации процесса обучения иностранным языкам.

Последние десятилетия методика обучения иностранному языку развивается под знаком коммуникативно-ориентированного обучения. Программа по иностранному языку для средней школы провозгласила как основные коммуникативные цели, что задало определенное движение процессу обучения в этом направлении. Качественное же своеобразие интенсивного метода заключается в том, что в нем эти постулаты претворены в реальные дела; в результате возникла цельная и результативная технология интенсивного обучения, в рамках которой разработаны адекватные механизмы общения.

Особенности этой технологии заключаются в следующем:

- 1) в использовании приемов, активизирующих сознательные и подсознательные процессы психики для создания обширной и прочной языковой базы;
- 2) в разработке заданий, мотивирующих общение;
- 3) в оптимальной организации коллективного взаимодействия учащихся между собой и с учителем.

2.6. Метод фонетических (звуковых) ассоциаций (МФА)

Метод фонетических (звуковых) ассоциаций (МФА) возник потому, что в самых различных языках мира есть слова или части слов, звучащих одинаково, но имеющих разное значение. К тому же в разных языках встречаются слова, имеющие общее

происхождение, но с течением времени получившие различное значение. Часто люди пользуются этим методом, не отдавая себе отчета в том, что используют именно его. Для дошкольников МФО представляет своеобразную игру слов, где они могут, используя лексический словарь родного языка строить небольшие сюжеты для запоминания иностранного слова. Теперь рассмотрим подробнее, в чем же именно заключается метод звуковых ассоциаций. Для того, чтобы запомнить иностранное слово, нужно подобрать к нему созвучное, то есть звучащее похоже слово на родном или хорошо знакомом языке. Затем необходимо составить небольшой сюжет из слова-созвучия и перевода. Например, созвучным словом к английскому слову look (лук) "смотреть" будет русское слово "лук". Сюжет может быть таким: "Не могу СМОТРЕТЬ, когда режу "ЛУК". Сюжет необходимо составлять для того, чтобы примерное звучание слова и его перевод оказались как бы в одной связке, а не были оторванными друг от друга, то есть собственно для запоминания.

Созвучное слово не обязательно должно полностью совпадать с иностранным, достаточно созвучной части. Например: EYE (АЙ) глаз. АЙ что-то в ГЛАЗ попало. Важно, чтобы остальные (вспомогательные) слова в сюжете были по возможности нейтральными, не вызывающими ярких образов. Таких слов должно быть как можно меньше. Это необходимо для того, чтобы при вспоминании не перепутать их с нужными, то есть

с теми словами, которые вы запоминали. Нужные слова (слово-созвучие и слово-перевод), наоборот, необходимо всеми возможными способами выделить, сделать на них акцент. Если не получается сделать смысловой акцент, то хотя бы интонационный.

Иногда после подбора созвучий удобнее пользоваться методом **автобиографических ассоциаций**. Здесь, в отличие от сюжетов, рожденных вашей фантазией, надо использовать воспоминания реально пережитых событий. Например, когда вы уже подобрали ассоциацию к слову **puddle** — ЛУЖА, ГРЯЗЬ, созвучие ПАДАЛ, — не надо придумывать новый сюжет, как кто-то падает в лужу, а лучше вспомнить реальную ситуацию, когда вы упали в лужу (наверняка это случилось с каждым) или были свидетелем такого падения. Поэтому, прежде чем придумывать новый сюжет, подумайте: быть может, эти два слова уже соединены в вашей памяти, и вам нужно всего лишь актуализировать это воспоминание и заново его пережить.

Методы можно комбинировать — к автобиографическим воспоминаниям подключить метод соощущений: например, при запоминании слова boss — ВЫСТУП, ШИШКА — можно не только вспомнить, как вы БОСи-ком наступили на шишку, но и почувствовать боль от укола, снова услышать то, как вы невольно вскрикнули.

2.7. Проблемный метод.

Проблемный метод обучения относится к активным методам. Он соответствует современной психолого-педагогической теории и практике, в которой наиболее последовательно реализуется принцип проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого и организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности).

Проблемные методы - это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, формирования у ученика творческих способностей, инициативности и самостоятельности мышления, активной жизненной позиции. В современной теории проблемного метода обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту

и другие отличительные качества объекта познания. Создание же психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создают проблемной ситуации для учеников, т.е. проблемная ситуация должна быть посильной для учеников.

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Учитель создает проблемную ситуацию и направляет учащихся на ее решение, организуя поиск этого решения. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - факт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Конкретным способом выражения проблемы служат познавательные задачи и вопросы. Поэтому анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, закрепленных в языке, выражается в виде задач. Сформулированная задача создает внешние условия для осознания проблемной ситуации. Мышление начинается с проблемной ситуации, с ее осознания и принятия, поэтому, чтобы пробудить ситуацию мыслительной активности, например, при чтении, нужно ее увидеть как систему задач, т.е. скрытых проблемных ситуаций. Учащиеся, которые видят задачи и отраженные в них проблемные ситуации в тексте, воспринимают информацию как ответы на вопросы, которые у них возникли при

восприятию текста. Эти вопросы включают механизм их мыслительной активности, поэтому усвоение даже готовых заданий является для них эффективным и в плане функциональности этих заданий, т.е. усвоение и развитие осуществляется у таких учеников одновременно.

Модульное обучение имеет следующие преимущества. Почти все ученики работают самостоятельно, достигают конкретной цели учебно-познавательной деятельности - закрепляют знания по определенной теме. Работая максимум времени самостоятельно, учащиеся учатся самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает им возможность осознать себя в деятельности, самим определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях и исправить эти пробелы. Использование учебных элементов модулей дает возможность развитию таких качеств личности ученика, как самостоятельность и коллективизм. Внедряемое в школьную практику обучение с использованием модулей позволяет модернизировать традиционные методы обучения грамматике, лексике и т. д. Модульное обучение также помогает решать ряд задач обучения и воспитания, таких как: использование личного опыта учащихся; развитие индивидуальных познавательных способностей учащихся; создание условий для включения каждого учащегося в деятельность; определение индивидуальной программы обучения; создание условий самореализации;

дифференциация процесса обучения; сотрудничество учителя и ученика; свободный выбор элементов учебно-воспитательного процесса; обеспечение положительных результатов в обучении и воспитании; формирование адекватной самооценки учащегося.

Поведение говорящего в условиях речевого общения понимается сегодня, прежде всего как активная и деятельностная реализация языковых, психологических и социокультурных знаний, необходимых учащимся для эффективного иноязычного общения. Эти знания включают овладение языком как дискурсом, т.е. как способом развертывания мысли в тексте. Подобные знания подразумевают владение способами речемышления и построения устных и письменных текстов различных жанров. Эти знания предполагают учет индивидуально-психологических особенностей участников общения и их социокультурного опыта. Наконец, знания призваны формировать у обучаемых толерантность к культурному многообразию и ориентацию на “весь мир”, в котором языком общения служит “global English”.

Применение проектной методики повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на ученика. А позитивная мотивация - это ключ к успешному изучению иностранного языка. Современные подходы к обучению языку подчеркивают важность сотрудничества и

взаимодействия между учениками как мотивирующего фактора.

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Если ученик получит в школе исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня легче будет адаптироваться к меняющимся условиям жизни, правильно выберет будущую профессию.

Проектный метод позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Этот метод помогает оптимизировать процесс обучения в самой обычной общеобразовательной школе, развивать навыки самостоятельной работы учащихся.

Главными целями введения в школьную практику проектной методики при организации самостоятельной работы учащихся являются следующие:

1. показать умение учащихся использовать приобретенный в процессе обучения исследовательский опыт;

2. реализовать свои интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем и донести это до заинтересованной аудитории;

3. продемонстрировать уровень владения иностранным языком;

4. совершенствовать умение участвовать в коллективных формах работы, т.е. умение работать в сотрудничестве;

5. создавать условия для развития личности учащегося, так как проект развивает активное самостоятельное мышление и учит не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает школа, а уметь применять их на практике;

6. научить самостоятельно, добывать знания, систематизировать и обрабатывать информацию, делать собственные выводы о проделанной работе.

Успех проекта во многом зависит от умения учителя создавать условия, стимулирующие формирование и развитие креативных, когнитивных, коммуникативных, организационно-деятельностных умений учащихся.

Организуя работу над проектом, важно соблюсти несколько условий:

1. Тематика проектов может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания; учащиеся ориентированы на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран, подходов в решении тех или иных проблем и т.д.;

2. Проблема, предлагаемая ученикам, формулируется так, чтобы ориентировать учеников на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных, по возможности, аутентичных, источников информации;

3. Оформление проекта должно быть разнообразным; тематика должна быть близка и интересна учащимся, задание должно соответствовать языковой подготовке и уровню знаний учащихся.

Работа над проектом включает в себя 4 этапа:

1) Планирование. Перед учащимися ставится в скрытом виде проблема, которую нужно выявить и сформулировать. Затем школьники при участии учителя обсуждают содержание и характер проекта, разрабатывают план его выполнения.

2) Выполнение. Ведется основная поисковая работа, сбор необходимой информации для раскрытия темы проекта. Формирование навыков самостоятельной работы.

3) Презентация. Защита проектов, предъявление результатов проделанной работы в устной либо письменной форме в зависимости от поставленной цели и вида конечного продукта.

4) Контроль. Оценка результатов проделанной работы, подведение итогов.

Рассмотрим общедидактическую типологию проектов.

1) по доминирующему в проекте методу или виду деятельности: исследовательский, творческий, ролево-

игровой. информационный, практико-ориентированный и т. п.;

по предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

по характеру координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);

по характеру контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, или региональный, и международный;

по количеству участников проекта (личностные, парные, групповые);

по продолжительности проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

М.Е. Брейгина подразделяет проекты по количеству участников на монопроекты и коллективные проекты, по характеру презентации – на устно-речевые, письменные, видовые и интернет-проекты.

Как правило, в реальной практике приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки исследовательских и творческих проектов или практико-ориентированных и информационных. Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность, количество участников. Поэтому учителю при разработке проекта следует внимательно изучить их

типологию и иметь в виду признаки и характерные особенности каждого их них.

Применение проектной методики значительно повышает эффективность учебного процесса на уроке иностранного языка. Именно проектная методика способна сделать учебный процесс не только познавательным с точки зрения получения новых знаний и усвоения навыков иноязычной речевой деятельности, но и интересным, полезным для учащихся, т.к. они имеют возможность раскрыть свой творческий потенциал, проявить исследовательские и организаторские способности, фантазию, активность и самостоятельность.

2.9. Верботональный метод (работа с детьми с ОВЗ)

Аппаратный метод для развития слухового восприятия и улучшения качества речи, разработан академиком Петаром Губериной (Хорватия). Сейчас в 40 странах мира по этому методу успешно работают более 400 центров.

Петар Губерина был лингвистом, который занимался изучением восприятия речи. Первоначально, начиная с 1939 г., он разрабатывал методы изучения иностранных языков, основанные на развитии слухового восприятия. В 1961 году Петар Губерина создал в Загребе центр реабилитации слуха «Поликлиника СУВАГ». В этом учреждении с детьми работают по верботональному

методу врачи, сурдологи, логопеды, психологи, педагоги и социальные работники. Петар Губерина совместно с инженером Владимиром Козиной разработал специальное оборудование для работы по верботональному методу, позволяющее фильтровать и модифицировать звуки речи педагога и ребенка во время занятий. Занятия с использованием этого оборудования помогают детям с различными нарушениями развития научиться говорить и эффективно воспринимать информацию на слух. Полученные на занятиях навыки сохраняются на всю жизнь.

Верботональный метод успешно используется в работе:

- с глухими и слабослышащими детьми
- для подготовки детей к кохлеарной имплантации (КИ) и реабилитации после операции КИ
- при заикании
- при дислексии и дисграфии
- при задержках речевого развития
- при аутизме
- для изучения иностранных языков детьми и взрослыми

Метод обеспечивает тренинг слуховых центров мозга и проводящих путей от уха к мозгу, от функционирования которых зависит формирование и качество речи.

Человек воспринимает звуки не только ушами, но и всем телом. Качество нашей речи связано с тем, насколько хорошо мозг может обрабатывать слуховую информацию, поступающую воздушным путем (через уши) и в виде вибрации (через все тело). С помощью специальной аппаратуры ребенок переходит от мультисенсорного восприятия звуков к качественному слуховому восприятию. Во время этого этапа работы мозг на основе обратной связи начинает корректировать речь. Это позволяет ребенку научиться говорить или улучшить качество своей речи естественным и простым путем. После таких занятий многим детям уже не требуется механическая постановка звуков логопедом и закрепления их в речи.

Во время занятий педагог и ребенок говорят в микрофоны, звук обрабатывается с помощью фильтров. Настройки фильтров индивидуальны для каждого ребенка. Помимо воздушной проводимости звука (через уши) используется вибрирующее устройство, превращающее речь в тактильные и проприоцептивные ощущения. Такие тренировки развивают все сенсорные системы ребенка и учат его мозг быстро и точно обрабатывать слуховую информацию, что создает фундамент для дальнейшего полноценного развития в различных областях.

Занятия включают в себя вестибулярные и двигательные упражнения, так как развитие слухового восприятия и речи тесно связано с развитием движений. Важной частью занятий по

верботональному методу является фонетическая ритмика. Специалист по фонетической ритмике выявляет положения тела и движения ребенка во время которых ему легче спонтанно произнести тот или иной звук речи. Аудиовизуальные курсы и пиктографическая ритмика (методики также входящие в верботональный метод) помогают ребенку научиться быстро использовать новые возможности мозга для речевого развития.

В процессе самостоятельной исследовательской деятельности расширяется образовательный кругозор учащихся, возрастает их интерес к знакомству с разными отраслями научного познания, естественным становится участие в диалоге культур, формируется уровень профессионального общения, широкий взгляд на мир.

Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для школьников. Умение пользоваться методом проектов - показатель высокой квалификации учителя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Все эти элементы имеют существенное значение для правильной и эффективной организации самостоятельной работы учащихся.

3. Особенности методов преподавания английского языка детям 5-7 лет

Формирование лексических навыков

Новая лексика на первом году обучения вводится через речь педагога. Значение впервые услышанного детьми слова раскрывается через речь, показ предмета или действия, или, если нужно, перевод. Дети обязательно повторяют слово за педагогом несколько раз, затем слово используется в различных упражнениях как изолированно, так и в речевом образце. Словарный запас к концу года составит около 100 лексических единиц.

Наряду с основным лексическим запасом, обязательным для усвоения, существует определенное количество рецептивно усваиваемой лексики: некоторые выражения классного обихода, лексика, встречающаяся в рифмовках и текстах для аудирования.

Организация обучения английскому языку

С самого начала обучения необходимо выработать определенный стиль работы с детьми на английском языке, ввести своего рода ритуалы, соответствующие наиболее типичным ситуациям общения. Такие ритуалы: (приветствия, прощание, короткая зарядка, использование принятых в английском языке формул

вежливости) позволяют настроить детей на иноязычное общение, облегчить переход на английский язык, показывают детям, что занятие началось, закончилось, что сейчас последует определенный этап занятия.

Важнейшее условие успешности обучения

Важнейшим условием успешности обучения является активизация речемыслительной деятельности детей и вовлечение их в иноязычное общение. Необходимо постоянно менять порядок речевых действий (порядок вопросов, обращений, названия предметов и т.д.), чтобы дети реагировали на смысл слова, а не запоминали звуковой ряд механически. При повторении игр нужно обязательно делать ведущими, активными участниками разных детей, чтобы хотя бы по одному разу все дети выполнили предусмотренное учебной задачей речевое действие.

Чтобы предупредить утомление, потерю интереса у детей, педагогу следует каждые 5-7 минут занятия проводить игры с элементами движения, с командами на английском языке. На первых занятиях по английскому языку родной язык занимает большое место. Организация занятий, поощрения, объяснения игр проводятся на родном языке. По мере изучения английского языка надобность в использовании родного языка сокращается. Родной язык может быть использован на занятиях по английскому языку как проверка понимания речи ребенком. Для этого можно

использовать известную для любого возраста детей игру «Переводчик».

В процессе обучения детей английскому языку можно использовать следующие приемы обучения: хоровое повторение за преподавателем, индивидуальное повторение, хоровое и индивидуальное пение, декламация стихов, организация игр с элементами соревнования, чередование подвижных и спокойных игр, рисование. И обязательно один или два раза в год проведение праздников на английском языке, чтобы дети могли показать свои знания и умения родителям, друг другу, чтобы возрос уровень мотивации в изучении этого предмета.

Работа над произношением

Особое внимание при обучении английскому языку необходимо уделять постановке произношения. Психофизические особенности малышей дают возможность им имитировать самые сложные звуки английского языка. Вместе с тем при обучении произношению необходимо пользоваться не только имитацией, но по мере необходимости и методом показа и пояснения. Объяснение артикуляции должно быть доступно пониманию и иметь игровой момент. Детей, у которых плохо получается некоторые звуки, следует чаще привлекать к участию в играх-упражнениях на эти звуки. Для выработки правильного

произношения и интонации следует широко применять хоровые виды работы, хотя это и не исключает индивидуальной работы с каждым ребенком. Хорошими упражнениями для закрепления произношения являются считалочки и скороговорки.

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей, необходимо использовать достаточное количество учебного времени на дополнительную, индивидуальную работу каждого ребенка.

Работа с игрушкой или картинкой

Исходя из того, что у детей дошкольного возраста развита в основном образная память, следует вводить слова английского языка путем наглядной семантизации. В этих целях для занятий следует подбирать яркие и красочные игрушки, картинки, использовать предметы окружающей ребенка обстановки. При подборе картинки необходимо обращать внимание на ее выразительность, с тем, чтобы тот предмет, который вводится в речь детей, был наиболее рельефным, не терялся в большом количестве других изображений на рисунке.

Разучивание и декламация стихов, песенок

Комплексное решение практических, образовательных, воспитательных и развивающих

задач обучения дошкольников английскому языку возможно лишь при условии не только воздействия на сознание ребенка, но и проникновения в его эмоциональную сферу.

Разучивая стихотворение или песенку, ребенок легко запоминает рифмованный текст, содержащий большое количество новых слов и предложений. Рифмованный текст является полезным фонетическим упражнением, а также материалом для запоминания слов. Но чтобы слова вошли в активный запас ребенка, а также в грамматические конструкции, нужны специальные упражнения и игры со словами вне контекста стихотворения.

Тематическое планирование свободной деятельности.

Помимо непосредственной образовательной деятельности организована совместная и свободная деятельность детей в форме «станций»:

игровые минутки

путешественники (интерактивная экскурсия)

подготовительная группа

сказочники (драматизация сказок) старшая группа

На станции «Игровая минутка» с ребятами организуются игры на повторение лексики и языковых структур, изученных в процессе НОД. На станции «Путешественники» дети знакомятся с англоязычными странами, их городами и достопримечательностями.

Станция «Сказочники» включает в себя драматизацию известных детям сказок на английском языке.

Современные методы обучения стремятся формировать у учащихся ценностное отношение к языку, раскрывать его как отражение социокультурной реальности, как феномен культуры национальной и общечеловеческой. Это один из основных путей к созданию (через изучение языка) эффективной основы для интернационального взаимопонимания.

Для большинства существующих концепций изучения языка бесспорна и необходимость опоры на умения самостоятельной деятельности учащихся, которые обеспечивают в свою очередь формирование творческой активности ученика.

4. Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что большинство методик сегодня объединяют методические направления, как в нашей стране, так и за рубежом.

Основным положением, которое объединяет различные направления в методике и различные традиции в преподавании, является идея обучения иностранному языку как средству общения, а также идея общения как средства обучения языку. Все чаще в современных концепциях обучения языку коммуникативный подход органически сочетается с сознательной систематизацией языковых явлений в процессе обучения.

В настоящее время, когда контакты с другими странами становятся всё теснее, знания иностранных языков играет важную роль. Современные методы обучения стремятся формировать у учащихся ценностное отношение к языку, раскрывать его как отражение социокультурной реальности, как феномен культуры национальной и общечеловеческой. Это один из основных путей к созданию (через изучение языка) эффективной основы для интернационального взаимопонимания.

Поэтому, педагогам необходимо знать возможности и ограничения всех методов обучения иностранному языку, понимать, какие задачи успешно решаются с помощью методов преподавания иностранных языков.

5. Литература

1. Банникова, Л.С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса специальности 1-02 03 06 01 - “Английский язык”, специальности 1-02 03 06 02 - “Немецкий язык”. В трех частях. Часть I. / Л.С. Банникова. ? Мин-во обр. РБ. - Гомель: УО “ГГУ им. Ф. Скорины”, 2006. - 82 с.

2. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб, пособие./ Н. И. Гез, Г. М. Фролова.– М.: Издательский центр "Академия", 2008.

3. Якунина Н.В. Оренбургский государственный университет. Традиционные подходы и инновационные технологии в обучении студентов неязыковой специальности иностранным языкам. nyankia@yahoo.com

4. Калинина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания ИЯ, 2006

5. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. - 2001. ? № 2. - С. 23-29.

6. Душеина, Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 5. - С. 38-40.

7. Миролубов, А.А Смешанный метод / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 3. - С. 32-33.

8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам, Базовый курс, Лекций, 2006

9. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку. Москва, «Академия», 2013.