

Современные направления в обучении русскому языку как иностранному (РКИ)

Отличительными особенностями учебного предмета «**русский язык как иностранный**» по сравнению с курсом родного языка считаются следующие:

- язык является одновременно и целью и средством обучения;
- в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно (путь «снизу вверх»), усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно (путь «сверху вниз»);
- изучение языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей;
- учитывается опыт овладения учащимися родным языком;
- в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения, направленная на овладение языком как средством общения и приобретения умений, необходимых для успешного владения языком.

Содержание обучения РКИ

Основу содержания обучения составляют речевые навыки и умения.

Принято выделять следующие компоненты содержания обучения языку: 1) материал обучения (языковой, речевой), 2) знания, 3) навыки, 4) умения, 5) темы, 6) ситуации общения, 7) тексты.

Компоненты содержания обучения:

1. *Языковой материал.* Практическое владение языком предполагает усвоение определенного объема языкового материала (фонетического, лексического, грамматич.).
2. *Речевой материал* представлен в содержании обучения речевыми образцами (типовыми фразами), темами и ситуациями общения, текстами.
3. *Знания.* Необходимо знание правил оперирования речевым материалом, т.е. правил его образования и употребления в процессе общения. В учебниках содержание знаний представляется в виде правил и инструкций, которые зависят от цели обучения и определяются в первую очередь их практической необходимостью.
4. *Навыки.* Конечной целью овладения языком является формирование на основе приобретенных знаний речевых навыков и умений. Речевой навык - это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности. Признаки навыка: правильность выполнения, бессознательность (автоматизированность), темп выполнения, прочность операции, способность к переносу (гибкость навыка, т.е. способность использовать его на новом материале). Принято выделять речевые навыки (фонетические, лексически, грамматические) и двигательные (обеспечивающие техническую сторону письма и произнесения звуков).

В истории преподавания иностранных языков отмечено несколько десятков методов обучения, возникших как ответ на социальный заказ общества. Например, аудиовизуальный метод появился во Франции в 50-е гг. XX в. в связи с потребностью общества в овладении разговорной речью в сжатые сроки. Сходная ситуация наблюдалась в 70–80-е гг. с интенсивными методами.

Другой причиной возникновения методов следует считать достижения в развитии науки и техники, которые оказывают влияние на формирование новых методических концепций. Так, значительные достижения технического плана в 50–60-е гг. XX в.

способствовали разработке теории программированного обучения. Исследования в области звукозаписи привели к созданию лингафонных кабинетов и концепции аудиолингвального метода. Аудиовизуальный метод получил развитие после появления в учебных заведениях проекционной аппаратуры. На рубеже XX–XXI вв. в учебных заведениях появляются видеоманитофоны и компьютеры. Использование видеофильмов и компьютерных программ различной сложности (в том числе и современных мультимедиапродуктов) приводит к качественному изменению представлений о процессе обучения.

Равным образом, на возникновение методов оказывают влияние достижения в области лингвистики, психологии и других

наук. Так, становление теории коммуникативного обучения стало возможным благодаря развитию коммуникативной и функциональной лингвистики, речевой прагматики, паралингвистики и других направлений языкознания.

Метод обучения является одним из наиболее древних дидактических и методических понятий. Методы, будучи компонентом системы обучения, занимают в ней одно из центральных мест. Это объясняется тем обстоятельством, что от правильного выбора метода во многом зависит эффективность учебного процесса. «Без применения соответствующих методов обучения невозможно достижение цели и задач обучения» [Бабанский 1981: 7].

Технологии в обучении — это совокупность правил и приёмов использования технических средств обучения в учебном процессе. Это определение пришло в российскую методику преподавания иностранных языков в 90-е гг. XX в. из англо-американской методики и является прямым заимствованием англоязычного термина «technology». Его распространению в российской методике способствовало развитие теории использования информационных и телекоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам. Специально отметим, что, хотя оба эти определения указывают на разные стороны обучения, между ними существует и тесная связь. Поскольку расположенные в определённом порядке приёмы обучения и приёмы применения технических средств в процессе обучения на практике тесно связаны, то первые часто немыслимы без вторых.

Каждый из методов преподавания иностранного языка обладает своей технологией обучения: создатели метода определяют основные приёмы обучения и последовательность их расположения в учебном курсе или хотя бы в рамках одного урока, а некоторые устанавливают и правила использования технических средств обучения.

Прямой метод (активный) – используется на начальных стадиях обучения РКИ. Его характерные черты на современном этапе:

- имитативное обучение фонетике
- семантизация лексики преимущественно наглядным способом
- введение новой грамматики на основе речевых образцов (усвоение без анализа)
- использование коммуникативных упражнений диалогического характера

Правильна и мысль Л. В. Щербы о том, что обучать взрослых прямым методом очень трудно. Лицам, привыкшим к самостоятельному мышлению, к умственному труду, быстро надоедает наивность, элементарность вопросов и ответов. В то же время интересные тексты долгое время остаются недоступными. Интерес к языку пропадает, тем более, что у взрослых зачастую не хватает времени для упорного труда, а то и просто выдержки. Поэтому

неудивительно, что наступило некоторое разочарование в прямом методе, и начались поиски какого-то компромиса между старым, грамматико-переводным методом и новым, успешным уже устареть, – прямым методом.

Натуральный метод – родной язык не используется.

- Развитие навыков понимания речи: слушание. Учащиеся, слушая текст, исходя из ситуации и следя за жестами, должны понять, кого из них описывает учитель.
- Продуцирование речи. Учитель задаёт вопросы, учащиеся на них отвечают.
- Порождение речи. Игры, проблемные задания.
- Ошибки не исправляются.

Молчаливый метод –

- Учащиеся сидят за столом. Учитель приносит несколько предметов (или их изображений), берёт один из них и называет слово.
- Учащиеся повторяют это слово хором.
- Затем каждый по отдельности повторяет слово.
- Затем все предметы перемешиваются.
- Каждый учащийся берёт один из предметов и называет соответствующее слово.

Ситуативный метод – родной язык не используется.

- Развитие навыков устной речи: слушания и говорения. Учащиеся слушают диалоги, смотрят на учителя, который разыгрывает диалог так, чтобы учащиеся без перевода догадались о его смысле. Учитель использует ситуативные картинки, видеоматериалы и т.д.
- Учащиеся многократно повторяют за учителем фразы диалога, заучивая их наизусть.
- Учащиеся разыгрывают ситуации, меняя роли и произнося выученные реплики диалога.

Суггестопедический метод – предполагает предложение учебного материала в такой форме и в таких условиях, чтобы учащиеся, затратив минимальные физические и моральные усилия, усвоили максимальное количество информации. Для этого активизируются резервные возможности человека, помогая памяти работать на полную мощность (Г. Лозанов). Поэтому занятия называются *СЕАНСАМИ*. Текст читает учитель под сопровождение классической музыки. Используются два типа музыкальных сеансов: активный музыкальный сеанс и псевдопассивный.

Активный музыкальный сеанс – чтение текста в музыкальном ритме.

Псевдопассивный музыкальный сеанс – ученикам даётся установка слушать музыку, которая звучит громче. Чем во время активного сеанса.

Под влиянием данного метода сложились новые школы и направления в преподавании иностранных языков: *активизация резервных возможностей личности* (Г.А. Китайгородская), *обучение русскому речевому поведению* (А.А. Акишина).

Аудиовизуальный метод, основанный на комплексном применении технических средств, обеспечивающих зрительно-слуховой синтез при обучении иностранным языкам, что значительно интенсифицирует учебный процесс.

Принципы аудиовизуального метода:

- Материалом для обучения должен служить разговорный язык в диалогической форме. Авторы метода исходят из положения, что речь – это непрерывный диалог между людьми. Причем этот диалог происходит в ситуациях. Поэтому и педагогический процесс следует организовать так, чтобы создавать ситуации, в которых используются наиболее употребительные лексические единицы и грамматические структуры. Занятия по АВМ проводятся в атмосфере естественной речи. Это стимулирует усвоение правильной интонации и, естественно, соответствует практической цели обучения.
- Родной язык должен быть исключен из процесса обучения. Семантизация происходит за счет изображения, где каждой фразе соответствует зрительный образ.
- Восприятие структур должно происходить только на слух, причем главное внимание уделяется единству звукового образа: звуки, интонация, ритм должны образовывать единое целое.
- Все структуры языка воспринимаются глобально. Поэтому весь материал (и лексический, и грамматический, и фонетический) вводится в рамках структур Р. Мишеа, один из теоретиков АВМ, считает, что структуры, изменяющиеся от языка к языку, являются наиболее устойчивым явлением родного языка и наиболее трудным моментом в усвоении иностранного. Задача учащегося: слушать, имитировать, а затем употреблять эти структуры. Основным принципом обучения по АВМ является его чисто устный характер. Только после 70 часов устных занятий учащиеся приступают к письму. Интересно, что переход осуществляется именно к письму, а уж потом к чтению. Сначала пишутся диктанты из слов, имеющих фонетическую орфографию. Ключевые слова и выражения, орфография которых должна запоминаться учащимися целиком, выделены в рамках и пишутся преподавателем на классной доске. После фонетических даются грамматические диктанты, цель которых – обучение орфографии глаголов.

Таким образом, сначала – лексика, затем – грамматика, потом – фонетика. Но все это не выделено отдельно, а находится во фразах. Этот метод, по мнению Е. И. Пассова, может быть с успехом использован для обучения туристов (массированное обучение), но для школы он вряд ли приемлем.

Сознательно-сопоставительный метод является модификацией переводного метода. Сущность данного метода состояла в следующем:

1. В процессе обучения иностранному языку должно обеспечиваться единство содержания и формы; если целью обучения является речевая деятельность, а не язык, то форма и содержание могут усваиваться на основе ее функции, в процессе и под воздействием общения.
2. Изучение иностранного языка должно основываться на единстве языка и практики.

3. Несмотря на то, что основной принцип обучения иностранному языку – это принцип сознательности, при его организации следует учитывать, что в речевой деятельности имеют место акты сознательного и бессознательного. Но уровень актуального сознания является ведущим в иноязычной речевой деятельности. Тот, кто говорит, планирует высказывание, оценивает ситуацию, реакцию собеседника, выявляет его мотивы и цель. Продуцируя высказывание, он также сознательно его оформляет.

При организации обучения иностранному языку необходимо использовать родной язык в качестве обеспечения сравнительной базы и семантизации.

Но при всей глубине теоретического обоснования, сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам имеет слабые стороны. Он не способствует достаточному развитию устной иноязычной речи обучаемых, вследствие чего пассивные знания превышают объем активизированных навыков и умений. Именно стремлением преодолеть разрыв между пассивными и активными знаниями и умениями изучающих иностранный язык, было обусловлено возникновение **сознательно-практического метода** (В. А. Артемов и Б. В. Беляев).

Переводно-грамматический метод – широко используется родной язык.

- Письменная проверка слов путём перевода с родного языка на русский и наоборот.
- Учащиеся читают вслух отрывки из текста.
- Перевод текста на родной язык.
- Объяснение грамматики на родном языке. Примеры берутся из текста.
- Учащиеся письменно спрягают, склоняют, переводят предложения.
- Все ошибки исправляются.

Аудиолингвальный метод - родной язык не используется, т.к. основной принцип – создание «культурного острова».

- Учащиеся повторяют за учителем новый диалог сначала хором, потом индивидуально. Пониманию диалога способствуют рисунки, жесты, мимика и т.д.
- Тренировка по образцам. Дается образец, повторяется хором, потом фраза трансформируется и вновь повторяется хором. После этого сравнивается образец и трансформированная фраза и выводится новое грамматическое правило.
- Закрепление материала по цепочке. Учащиеся работают в лингафонных лабораториях.

Метод действий - родной язык не используется.

- Учащиеся сидят полукругом. Учитель даёт команды, которые выполняет вместе с учащимися, чтобы те поняли значения слов.
- Учитель даёт команды, и учащиеся выполняют действия.
- Учащиеся дают команды учителю и друг другу. Команды могут быть достаточно неожиданными, например: «Покажи язык!», «Сядь на стол», «Принеси океан» и др.

Групповой (коммунальный) метод – используются оба языка.

- Учащиеся говорят между собой о том, что их интересует. Учитель записывает слова, которые необходимы будут учащемуся (если он говорил на родном языке), или ошибки (если он говорил на русском языке).
- Учитель обобщает разговор.
- Учитель даёт всем учащимся слова и выражения, которые им понадобятся, чтобы говорить на русском языке на данную тему.
- Эти слова записываются и анализируются.
- Учащиеся работают с карточками, заучивая слова.
- Работа в парах с использованием новой и старой лексики.

Коммуникативный метод

Доминирующей идеей коммуникативного подхода является коммуникативная направленность всех видов речевой деятельности – говорения, аудиторования, чтения и письма. Владение языком как средством общения предполагает создание таких условий, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, в процессе общения, курс носил бы целенаправленный характер, обеспечивающий достижение учебных целей.

Основные принципы коммуникативно метода:

1. Принцип обучения речи на основе ситуаций. Использование этого принципа обосновывается тем, что общение всегда осуществляется в той или иной ситуации, вызывается и определяется ею. Ситуация – это основа функционирования общения. Весь процесс общения – это непрерывный динамичный ряд сменяющих друг друга ситуаций. Под ней понимается вся совокупность условий, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое общение. К таким условиям относятся: наличие речевых партнеров; отношения между ними (ролевые, личностные, деятельностные и другие); средства связи (язык, жесты, сигнализация и т.п.); способы связи (устный-письменный, контактный-дистанционный и другие); тема, содержание общения. Каждый из этих факторов определяет степень эффективности общения.
2. В традиционной системе обучения главным фактором речевой деятельности, отправной точкой отсчета является тема. Так, в школьных учебниках большинство речевых заданий формулируется следующим образом: "Напишите сочинение на тему...", "Создайте рассказ на тему...". Различие между ситуацией и темой заключается в том, что ситуация – это то, что порождает проблему для общающегося человека, которую он должен решить. Именно наличие коммуникативной проблемы, задачи обеспечивает истинную ситуацию, способную служить стимулом и основой обучения. Следовательно, для обучения языку как средству общения необходимо организовать речевой материал вокруг ситуаций. Содержательной "начинкой" ситуации следует считать проблемы, соответствующие интересам данной аудитории.

3. Принцип приоритета практики заключается в такой организации обучения, когда ученик постоянно вовлечен в процесс практического использования языка, то есть в процесс речевого общения. Данный принцип реализуется через совокупность следующих правил:
 - a. не пренебрегайте теорией, но помните, что критерием истины является практика;
 - b. теорию изучайте не столько для того, чтобы ее знать, сколько для того, чтобы применять ее на практике;
 - c. доводите, насколько это возможно, все свои идеи, замыслы и намерения до практической реализации;
4. Принцип сотрудничества и сотворчества учителя и ученика.
5. Поскольку общение – это не воздействие одного человека на другого, а их взаимодействие как партнеров, то в процессе обучения пересмотрелись отношения учителя и ученика. Их отношения на уроке должны быть не субординативными, где поведение обусловлено социальным статусом коммуникантов, а личностными, эмоциональными, заинтересованными. Учитель должен забыть, что он находится "наверху", отбросить менторский тон, проявить подлинный интерес к ученикам, "встать рядом". Только тогда, почувствовав искреннее расположение, ученики откликнутся, станут речевыми партнерами. Принцип сотрудничества и сотворчества педагога и ученика можно раскрыть через следующие правила:
 - a. создавайте на уроке доверительную, непринужденную атмосферу общения;
 - b. помните, что отношения между учителем и учеником должны быть равноправными, партнерскими;
 - c. сотворчество – это совместное творческое решение проблем совершенствования речевой культуры;
6. Принцип развития мыслительной и речевой активности и самостоятельности учащихся. Речевое развитие учащихся невозможно без развития мышления, интеллекта, поскольку именно мышление управляет речью. А мышление можно развивать путем постановки коммуникативных задач. Следует также отметить, что чем больше самостоятельности проявляют ученики при решении какой-либо задачи, тем более эффективным будет усвоение и выполнение речевой деятельности. Поэтому при организации коммуникативного обучения следует уделять как можно больше внимания развитию самостоятельности мышления, в частности в процессе обсуждения проблем, когда у учащегося есть потребность поделиться своими мыслями и чувствами, потребность отстаивать свою точку зрения.
7. Принцип речевой направленности обучения. Коммуникативность обучения предполагает использование не языковых, а речевых упражнений, которые отличаются от первых наличием речевого партнера, речевой задачи, осуществлением определенного воздействия на собеседника.
8. Принцип индивидуализации обучения. Коммуникативность включает в себя индивидуализацию обучения, под которой понимается учет индивидуальных и прежде всего личностных свойств ученика: жизненного опыта, эмоциональной сферы,

мировоззрения, склонностей, интересов. Все это позволяет создать полноценную мотивацию. При таком подходе учитель подбирает для ребенка такие коммуникативные задачи, которые затрагивают его за живое, вызывают потребность вступить в общение, поделиться своими мыслями, чувствами, переживаниями. Требование индивидуализации основано на учете индивидуальных особенностей учащихся. Преподаватель руководится не только общими методическими и дидактическими принципами, но принимает в расчет способности учащихся, деятельность отдельных учеников. Им должна быть предоставлена возможность выбора таких способов усвоения материала, которые присущи их личностной характеристике и их индивидуальному когнитивному стилю.

9. Принцип функциональности. Функциональность как принцип проявляется в процессе обучения в том, что объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данными средствами. Отбор и организация материала осуществляются в зависимости от необходимости выражения учащимися тех или иных речевых функций: извинения, благодарности, просьбы, отказа, похвалы, убеждения, сообщения и т. п. Принцип функциональности проявляется также в текстовой основе подачи речевого материала. Это означает, что каждая новая тема должна изучаться на материале текстов, а не разрозненных словосочетаний или предложений, никак не связанных между собой.

10. Принцип новизны. Коммуникативное обучение строится таким образом, что все его содержание и организация проникнуты новизной.

В чем может заключаться новизна?

- Это новизна содержания материала, постоянная смена проблем обсуждения.
- Новизна формы уроков (урок-дискуссия, урок-пресс-конференция, урок-экскурсия, урок-концерт).
- Новизна видов и приемов работы.
- Новизна речевых партнеров (перетасовывание пар, образование новых групп).
- Новизна ТСО и иллюстративной наглядности.

Технология коммуникативного метода обучения – обучение на основе общения – реализуется в таких современных методических разработках как игровой, групповой, проблемный, проектный, модульный методы обучения и др., а также в целом направлении, известном как интенсивное обучение иностранных языков.

Известно, что методика как наука развивается под влиянием социального заказа и призвана гибко реагировать на его изменения. До конца 20-го века поиск путей активизации коммуникативного взаимодействия в учебном процессе шел в рамках систем интенсивного обучения иностранным языкам. С историей развития интенсивного обучения иностранным языкам в рамках конкретных педагогических систем связаны такие психолого-педагогические исследования, как суггестопедический метод Г. Лозанова, метод активизации резервных возможностей обучаемого Г.А. Китайгородской, эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера, суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых В.В. Петрусинского, метод погружения А.С. Плесневич, курс речевого поведения

А.А. Акишиной и др. Данные методы направлены на овладение в короткие сроки устной речью за счет значительной концентрации учебных часов, расширения способов педагогического воздействия и активизации внутренних резервов личности обучаемых. При этом особое внимание уделялось созданию комфортного социально-психологического климата в группе, формированию адекватной учебной мотивации, снятию психологических барьеров в иноязычном речевом общении. Главная роль в решении этих задач отводилась преподавателю.

В настоящее время изменение социального заказа общества и всей современной действительности стимулировало разработку в рамках личностно-ориентированного подхода технологий интерактивного обучения РКИ [Колосницына 1993; Соосаар, Замковая 2004 и др.]. Не вызывает сомнения, что названные технологии следует рассматривать по отношению ко всем компонентам процесса обучения: преподавателю, учебнику, учащемуся.

Интерактивный метод. Интерактивный («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока (обычно, это **интерактивные упражнения и задания**, в ходе выполнения которых ученик изучает материал). Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Важным является тот факт, что при использовании интерактивного подхода к обучению иностранным языкам основное внимание уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории, в то время как коммуникативное обучение ставит в центре внимания коммуникативные функции языка.

Основной целью интерактивной методики является привитие навыков самостоятельного поиска ответов и обучения через взаимодействие. При этом основной упор должен быть сделан на взаимодействие студентов друг с другом. Через взаимодействие студенты могут увеличить свой словарный запас в процессе чтения или прослушивания аутентичного лингвистического материала, а также высказываний других студентов в процессе обсуждений, выполнения совместных заданий. В процессе взаимодействия студенты могут использовать свои языковые знания в ситуациях, приближенных к реальной жизни.

На современном уровне развития лингводидактики доминирует **практическое направление** в обучении РКИ.

С точки зрения современной методики, основной заслугой разработчиков прямого метода стала новая расстановка приоритетов, официальное отречение от традиций школьного обучения в пользу модифицированного и научно обоснованного натурального метода,

которое привело к противоборству системно-грамматического и практического направлений на уровне организованных форм образования западноевропейских стран. Вследствие такого системообразующего прорыва лингвистами и психологами XX столетия была сформулирована методическая концепция, в которой нашли отражение два различных подхода к обучению иностранным языкам: интуитивно-имитативный и сознательно-сопоставительный.

СОЗНАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ

Этот метод является сознательным, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися языковых форм, необходимых для общения, но в то же время метод является практическим, ибо решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика. Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л. В. Щербы (1974). В этой связи выделяются три цели обучения (практическая, общеобразовательная, воспитательная), три объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность), утверждается направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет принципов сознательности и практической направленности обучения, важность учета родного языка учащихся в процессе овладения иностранным языком. Большое значение для разработки лингвистической концепции метода имели суждения Л. В. Щербы об активной и пассивной грамматике, о важности сопоставительного изучения языков для более глубокого проникновения не только в изучаемый, но и в родной язык, об общеобразовательном значении иностранного языка, о целесообразности выделения словарных (знаменательных) и строевых элементов языка и о преимущественной значимости строевых слов при практическом владении языком.

Лингвистические основы занятий формулируются следующим образом:

- 1) учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (интерференции) родного языка при изучении иностранного и использованию положительного переноса из родного языка на изучаемый – с другой;
- 2) обучение проводится на синтаксической основе с выделением предложения как минимальной речевой единицы (единицы общения);
- 3) осуществляется практический подход к овладению грамматическими средствами языка;
- 4) средства общения изучаются в объеме, отвечающем целям и задачам обучения и в этой связи проводится минимизация таких средств;
- 5) обеспечивается концентризм в подаче и расположении лексико-грамматического материала;
- б) принцип функциональности рассматривается в качестве ведущего при организации и подаче учебного материала;
- 7) основу занятий по грамматике составляют модели предложений, группируемые в соответствии со структурно-семантическим подходом.

Психологическое обоснование концепции СПМО было предложено с позиции теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), трактующей деятельность как систему, для которой характерно наличие мотивированности, целеустремленности и иерархичности

строения. С позиции теории деятельности углубленную разработку получил основной объект обучения на занятиях по языку – речевая деятельность (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев) и путь обучения, считающийся оптимальным для занятий по СПМО – «путь сверху» (путь сознательного усвоения речевых операций с последующей их автоматизацией). Значительное влияние на психологическое обоснование метода оказала также теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). С позиции названной теории предпринимались попытки определить систему ориентиров, усвоение которых обеспечивает практическое овладение языком (Вертоградская, 1976).

Основными методическими положениями СПМО считаются следующие:

- 1) параллельное овладение видами речевой деятельности;
- 2) организация обучения в последовательности – от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям;
- 3) осознание языковых фактов по мере их усвоения и способов их применения в речевом общении;
- 4) разграничение учебного материала на активный и пассивный и его дифференцированное усвоение в результате выполнения специальных упражнений (языковых, речевых);
- 5) учет родного языка учащихся.

Концепция метода реализована в большом числе учебников, условно подразделяемых на грамматические, грамматико-речевые и речевые. СПМО сохраняет позиции ведущего метода при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры.

В основе сознательно-практического подхода лежит представление о языке как о триединой сущности: язык – речь – коммуникация.

Язык в таком понимании – это система звуков, слов, конструкций. **Речь** – это реализация фонетической, лексической и грамматической систем, имеющих свои правила использования.

Коммуникация – это использование системы языка и речевых моделей в реальном общении, когда помимо языковых факторов должны учитываться и факторы внелингвистические.

В методике РКИ на этой основе сформировалось представление о трех видах языковой компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся:

- 1) **языковая (лингвистическая)** – это знание морфологии, синтаксиса, словообразования;
- 2) **речевая** – это навыки и умения правильно строить речь по грамматическим моделям;
- 3) **коммуникативная** – это умение общаться в разнообразных ситуациях.

Положение о языковой компетенции учащихся ясно показывает, какую роль в процессе обучения иностранному языку играет грамматика: она является базой, основой всего процесса обучения. Но главная цель обучения – свободное общение на языке. Поэтому при работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. На уроке не более 30% времени должно отводиться объяснению и первичному усвоению теории, а 70% – развитию речевых навыков и умений.

Здесь попутно также можно затронуть вопрос о том, чем отличается работа с учащимися, изучающими язык как родной и как неродной. Носители языка уже имеют *языковую компетенцию*, так как они выросли в определенной языковой и культурной среде. Им необходимо только систематизировать свои знания, усвоив основные морфологические,

синтаксические и словообразовательные правила, и научиться правильно читать и писать. В процессе обучения детей – носителей языка учитель «включает» языковую рефлексию своих учеников, т.е. направляет их сознание на осмысление своих речевых действий.

Дети, воспитанные в другой культурной среде, языковой компетенцией не обладают.

Речевой компетенцией носители языка также владеют, т.е. свободно могут строить речь по правилам грамматики, а дети-инофоны – нет.

Коммуникативный аспект, особенно межличностный, также не представляет особых трудностей для носителей языка, а для детей-инофонов это итог всей работы.

Таким образом, задача обучения детей, для которых русский язык не является родным, состоит в постепенном формировании всех видов компетенции в новой языковой среде.

Аудирование

Аудирование, т.е. восприятие языковой формы высказывания и понимание его смыслового содержания, требует владения языковыми средствами. Работа над аудированием включает: 1) языковые единицы, их усвоение в виде навыков; 2) умение понимать речь, пользуясь этими навыками.

Процесс аудирования начинается с восприятия. Правильность и точность восприятия основаны на тщательной работе по формированию слухо-произносительных навыков. Восприятие должно быть быстрым, оно должно приравниваться к темпу речи говорящего.

Восприятие сопровождается процессом узнавания, или опознания слов, словоформ, конструкций.

Одновременно с этим идёт процесс осмысления. Нужно понять, о чём идёт речь. Осмысление возможно тогда, когда присутствует не пословный перевод, а укрупнение слов в смысловые блоки (члены предложения).

Виды и стратегии аудирования. *По цели* различают выяснительное, ознакомительное, детальное, критическое аудирование; *по характеру понимания информации:* фрагментарное, глобальное, детальное (аналитическое), критическое аудирование. Процесс и качество аудирования неразрывно связаны с состоянием внимания в момент слушания.

Выяснительное аудирование имеет своей целью получить нужную и важную информацию. Такой вид аудирования встречается в разнообразных ситуациях общения: во время учебы, в повседневной жизни, на работе. Характер восприятия глобальный либо глобально-детальный.

Ознакомительное аудирование – аудирование для себя, познавательное либо развлекательное. Поэтому данный процесс протекает без напряженного внимания, при непроизвольном запоминании.

Детальное аудирование имеет целью подробное запоминание информации для обязательного последующего воспроизведения, как правило, немедленного. Материалом для аудирования служит монологическая и диалогическая речь.

При обучении неродному языку эффективность детального аудирования связывается с пониманием содержательно-фактуальной информации.

Понимание непрямого значения аудиосообщения, дополнительных смыслов, подтекста связано с **критическим (интерактивным) аудированием**. Навыки и умения критического аудирования формируются на продвинутом этапе обучения.

1) в начале обучение аудированию необходимо строить на **знакомом языковом материале**, количество незнакомых слов (в пределах 3-5%) не должно препятствовать пониманию аудиосообщения;

2) необходимо формировать **умения догадываться** о значении новых слов либо понимать смысл фразы, текста в целом;

3) для обучения эффективному аудированию следует обращать внимание как на **воспроизведение** новых слов, так и на их **узнавание** при чтении и аудировании;

4) необходимо развивать **интонационный слух**;

5) **знание этикетных форм**, речевых клише, употребительных в разговорно-литературной речи;

9) в начале обучения легче аудировать **простые** и недлинные **предложения**. Усложняя структуру предложения, важно помнить, что труднее воспринимать придаточные определительные предложения, нежели сложные предложения с дополнительными (изъяснительным) и обстоятельственными придаточными.

Чтобы не вызвать перегрузки в начале объем должен быть рассчитан на 1,5-2 минуты звучания; постепенно время продуктивного аудирования увеличивается, достигая 35-40 минут. Тексты для аудирования должны и по содержанию, и по языковому оформлению быть соотносительными с текстами для чтения. Тексты для аудирования должны содержать немного избыточного материала, повторений. В тексте не должно быть вещей, затрудняющих понимание (новые слова нужно заранее оговорить). В тексте должно быть 3-5 смысловых частей.

В российской методике чаще всего прибегают к системе упражнений, подразделяющейся на тренировочную (подготовительную) и речевую (коммуникативную) составляющие.

Подсистема **тренировочных упражнений** призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические трудности аудиовосприятия, развить умения смысловой обработки знаков – от слов до микротекстов. В их числе:

1) упражнения типа *«Слушайте – повторяйте!»*, *«Слушайте – назовите!»* для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания;

2) упражнения, связанные с разбивкой фраз на синтагмы, с подстановкой, трансформацией интонации, ответами на вопросы, цель которых – развитие интонационного слуха и механизма сегментации речевой цепи;

3) упражнения на повторение рядов слов в определенной последовательности с группировкой и ранжированием по значению, с расширением структуры и содержания и т.д., направленные на развитие механизма оперативной памяти;

4) упражнения на развитие механизма идентификации понятий, связанные с определением значения слов, нахождением слова с указанным значением, с синонимическими и антонимическими заменами;

5) упражнения на образование слов, принадлежащих к другим частям речи (существительных от глаголов), объяснение значения новых слов по их элементам; составление словосочетаний; закрепление речевых ситуаций, построение предположений о содержании текста или его продолжении по заглавию, началу, что связано с формированием механизма вероятностного прогнозирования и развития языковой догадки.

Подсистема **речевых упражнений** направлена на выработку умений воспринимать речевые сообщения в условиях, близких к реальному дискурсу (контактному, дистантному, с опорами и без них, с предварительно снятыми трудностями и без предварительной подготовки). Они учат:

- 1) определять наиболее информативные части сообщения;
- 2) прогнозировать на уровне текста;
- 3) членить текст на смысловые блоки и объединять разрозненные части в связный текст;
- 4) использовать ориентиры восприятия (повторы, клише, паузы, риторические вопросы и др.) при выполнении определенной деятельности с речевым сообщением;
- 5) понимать элементы субъективной оценки;
- 6) удерживать в памяти фактический материал;
- 7) различать воздействующую, прагматическую функцию речевых сообщений и т.д.

Говорение

Наиболее активная форма коммуникации – **говорение**. **Содержанием** говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме.

По степени подготовленности высказывания различают:

- **активное говорение**, т.е. речь, при которой говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает содержание высказывания, языковой материал и выразительные средства языка;
- **реактивное, ответное говорение**, т.е. речь реакция на стимул, реплику собеседника;
- **репродуктивное говорение**, т.е. воспроизведение выученного текста.

Говорение – оно имеет несколько уровней:

1. Начальный (ответы на вопросы при отсутствии или наличии опор, обязательно с участием преподавателя);
2. Средний (опора на текст, средства наглядности);
3. Самостоятельный.

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально обусловленных ситуациях.

Поскольку владение языком носит **уровневый характер**, умение говорить отличается на разных уровнях степенью правильности, прочностью сформированности навыков и умений, охватом сфер, ситуаций, тем общения.

Обучая говорению как средству общения учащихся учат: а) запрашивать информацию друг у друга и у преподавателя; б) обмениваться мнениями и суждениями; в) вести групповую беседу в связи с прочитанным или услышанным; г) адекватно реагировать в стандартных ситуациях общения при знакомстве, встрече и т.д.; д) описывать, рассказывать, пересказывать, рассуждать, дискутировать. При этом большое внимание обращается на

выработку коммуникативных умений: начать общение, стимулировать речевого партнера к его продолжению.

Существует два подхода к иноязычному говорению. Один из них – **индуктивный** – представляет собой путь от последовательного овладения отдельными речевыми действиями различного уровня к их последующему комбинированию, объединению.

Другой подход – **дедуктивный** – формирование навыков говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового образца. Затем происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка элементов и самостоятельное порождение аналогичных высказываний.

Интегрированный подход связан с совмещением этих подходов.

Речь подготовленная и неподготовленная может происходить в форме диалога или монолога.

Овладение диалогом происходит с помощью **как а) языковых (подготовительных, тренировочных), так и б) коммуникативно-речевых упражнений.**

Задания языкового характера:

- 1) имитация (без преобразования образца, с незначительным преобразованием образца;
- 2) видоизменение высказываний (подстановка, расширение, сокращение, замена реплик и др.);
- 3) синонимические и антонимические замены;
- 4) комбинирование и группировка слов, предложений;
- 5) образование по аналогии;
- 6) вопросно-ответные упражнения.

Речевые упражнения способствуют выработке умений строить диалог в условиях, приближенных к естественным, и обучать:

- 1) однозначно формулировать основную мысль;
- 2) последовательно ее развивать;
- 3) выражать одну и ту же мысль разными средствами;
- 4) соотносить его с ситуацией общения;
- б) формировать и реализовывать речевые намерения;
- 9) адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;
- 10) прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики.

В методике сложилась практика начинать **обучение монологу** с описания (природы, комнаты, города, человека), включая элементы повествования; далее обучать преимущественно повествованию, на продвинутом этапе повествованию и рассуждению.

При отборе упражнений учитывается, что на *начальном этапе необходимо* а) формировать умение высказаться на уровне одного-двух предложений, используя образец или зрительно-слуховую опору; б) научиться развернутому высказыванию с опорой на текст (до 10 фраз); в) обучать передаче собственных мыслей на уровне сверхфразового единства. Далее учащийся пробует пересказывать прочитанный или прослушанный фабульный текст, делать сообщения, описания, составлять рассказ, аргументировать и обосновывать в сообщениях свою точку зрения.

Монологическим речевым умениям обучают 1) полные ответы на вопросы; 2) ситуативные высказывания по знакомому тексту; 3) описание картин; 4) микротемные высказывания с опорой, затем без опоры на план; 5) высказывания на основе нескольких текстов; 6) высказывания на основе новой темы в форме рассуждения.

Упражнения должны: быть посильными по объему, быть целенаправленными и мотивированными, быть естественными по содержанию и способу исполнения.

Центральное место в обучении монологу отводится **пересказу**: близкому к тексту и свободному, сплошному и выборочному. Подготовка к пересказу включает: а) составление плана; б) выписывание опорных слов; в) замену абзацев предложениями и т.д. Практикуются учебные варианты пересказа: своими словами, пересказ лицу, незнакомому с содержанием того, о чем говорится; пересказ с изменением времени, ситуации, действующих лиц.

Таким образом, система упражнений в обучении монологическому дискурсу включает:

1) **языковые** (подготовительные) **упражнения**: имитативные, подстановочные (изменение лексического наполнения), трансформационные (изменение лексико-грамматической структуры), комбинационные (объединение элементов предложения для построения высказывания);

2) **коммуникативно-речевые упражнения**: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ), дескриптивные (описание с опорой на наглядность), инициативные, в том числе игровые, ролевые; переводные.

Письменная речь

Упражнения при обучении письму. Языковые (тренировочные, подготовительные) **упражнения**, целью которых является овладение языковым материалом и подготовка к письменному выражению мыслей, включают: имитация, подстановка, трансформация, отбор, конструирование, комбинирование, сокращение, расширение, перевод и т.д. Эти упражнения могут снабжаться ключами для самоконтроля и выполняться во внеаудиторное время.

К **речевым упражнениям** относятся все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме:

1) **письменное воспроизведение** по памяти прослушанных или прочитанных микротекстов либо письменная реконструкция текста по ключевым словам;

2) **написание плана** текста в форме вопросов, назывных или простых утвердительных предложений;

3) **озаглавливание** частей текста, **написание тезисов** является вариантом упражнения в составлении плана.

4) **изложение**. Отбор текстов для изложения должен проводиться с учетом их структуры: тексты повествовательные активизируют запоминание информации, их целесообразно использовать в начале обучения письменной речи. Тексты разветвленной структуры, активизирующие мыслительную деятельность по их реконструкции, лучше давать на более продвинутых этапах обучения. Работа над изложением предполагает ряд этапов: слушание текста, проверка с помощью вопросов его понимания, составление плана, повторное прослушивание, написание изложения, проверка качества решения задачи, критический разбор и работа над ошибками;

- 5) **конспект**. Учащимся трудно в максимально короткий промежуток времени передать информацию в правильном русском предложении, записать, производя сокращение слов. Поэтому конспектированию следует учить целенаправленно: с помощью словарных диктантов, пересказа текстов с их сокращением и выделением основной информации, с помощью составления плана прочитанного;
- 6) **реферат**. Система упражнений, обучающих реферированию, включает задания: выписать из абзацев текста определенные конструкции, подвергнуть их трансформации, сократить предложения, заменить придаточные предложения оборотами, дать письменные ответы на вопросы, выписать основные мысли абзацев и объединить их в связный текст и т.д.;
- 7) **аннотация** - краткое, связное изложение содержания текста-источника с целью ориентации реципиента, сообщение ему кратких сведений о заключенной в тексте информации. Обучению аннотированию базируется на предварительно составленных текстах-источниках с помощью серии упражнений: определить и написать, к какой области знаний относится текст, выделять главную мысль частей текста, сгруппировать с учетом основной мысли всего текста, языковая обработка и письменное изложение информации в виде краткой характеристики по следующему плану: выходные данные, тема и основные положения, дополнительные сведения (структура) и т.д.;
- 8) **описание** В качестве упражнения способствует умению логично, последовательно передавать на письме определенное содержание;
- 9) **сочинение**. Целесообразно строить обучение в такой последовательности видов сообщений: план, конспект, резюме текста, изложение, аннотация, реферат по серии текстов, сочинение или очерк. Активизация языкового и лингвострановедческого материала, составление плана сочинения, устное его проговаривание и воспроизведение и т.д. – этапы подготовительной работы, предшествующей написанию сочинения;
- 10) **резюме** – краткое изложение сути написанного, услышанного, прочитанного;
- 11) **рецензия** на книгу, спектакль, фильм, т.е. отзыв;
- 12) **частное бытовое письмо** используется как задание в творческой письменной речи на начальном этапе. Пишущий должен не только продумать содержательную канву письма, но и оформить в соответствии с русской традицией: обратиться к адресату, выразить приветствие, извинение за молчание, изложить суть письма, рассказать о своей жизни и жизни общих знакомых, задать вопросы, высказать свое пожелания адресату, завершить письмо.

Чтение

Чтение – рецептивный вид РД, направленный на извлечение информации, которая содержится в письменном тексте, процесс одновременного восприятия и понимания письменного текста.

Чтение является и целью, и средством обучения. В качестве цели: формирование, развитие и совершенствование умения извлекать информацию из текста любого стиля и жанра. В качестве средства – это выполнение разнообразных упражнений.

Для чтения нужна активная, пассивная лексика. И чтение, и письменная речь оперируют графическими знаками.

Читать надо на каждом занятии. Цель – прийти к **БЕСПЕРЕВОДНОМУ ЧТЕНИЮ ПРО СЕБЯ**, когда все внимание направлено на содержание, а не на языковую форму.

Обучение чтению начинается с формирования техники чтения. Обучение технике чтения связано с выработкой навыков и умений, которые обеспечивают восприятие графических знаков и их соотнесение с определенным значением.

Формирование техники чтения связывается прежде всего с овладением алфавитом и правилами чтения. Навыки и умения техники чтения формируются в период вводно-фонетико-грамматического курса и связаны с правильным произнесением слогов, слов и т.д. при чтении вслух и внутреннем проговаривании. Процесс их формирования идет параллельно с овладением графо-фонемными соответствиями. Упражнения опираются на произнесение элементов: букв, буквосочетаний, слов, предложений, микротекстов. Важнейший показатель техники чтения – его скорость, чего можно добиться уменьшением в обучении доли громкого чтения.

Обучение начинается с громкого чтения, с умения озвучивать слоги, слова, словосочетания, предложения и микротексты (3-4 предложения). Сначала читает преподаватель, а студент имитирует. Далее громкое чтение заменяется тихое, а затем идет уже просто восприятие текста глазами, про себя.

Обучение реальному чтению начинается после того, как технические навыки оказываются в основном сформированными, о чём свидетельствует факт удовлетворительного громкого чтения текстов учащимися.

В зависимости от коммуникативных задач, которые ставит перед собой читающий, и соответствующих им приемов чтение делится на ИЗУЧАЮЩЕЕ, ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЕ, ПРОСМОТРОВОЕ.

1. Изучающее - это чтение с пониманием информации, детальное чтение, которое рассчитано на использование в последующей деятельности информации, полученной из текста. (худ.пр-я, статьи, газеты, лит-ра, связанная со специальностью).

Условия успешности обучения изучающему чтению:

- медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- перечитывание с решением новых задач;
- чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных;
- самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

Упражнения:

- определите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности;
- назовите данные, которые вы считаете особо важными, обоснуйте свое решение;
- добавьте факты, не меняя структуру текста;
- найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов /аннотации;
- составьте аннотацию / реферат;
- поставьте вопросы к основной и детализирующей информации текста;
- напишите тезисы по содержанию прочитанного;
- составьте письменную оценку (рецензию);
- прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски недостающими словами (cloze test);

– переведите на родной язык указанные абзацы / части текста и др.

2. **Ознакомительное** – это чтение с общим пониманием содержания, т.к. читающий уделяет внимание только главной информации. Это чтение без выписок, для удовольствия. (статьи, бол-во учебных текстов).

Условия, определяющие успешность обучения:

- проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- организация как одноразового чтения про себя;
- проверка понимания *основной* информации;
- исключение перевода на родной язык.

Упражнения для обучения ознакомительному чтению:

- прочитайте план / утверждение, определите, соответствует ли он / оно последовательности изложенных в тексте фактов;
- расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;
- выберите правильный ответ из 3 – 4 вариантов (multiple choice);
- найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
- составьте план текста;
- найдите основную мысль в начале, середине, конце текста;
- подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
- просмотрите текст и озаглавьте его;
- перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;
- составьте аннотацию / краткий реферат прочитанного;
- передайте содержание текста в устной / письменной форме;
- составьте выводы на основе прочитанного;
- назовите наиболее интересные вопросы / данные, содержащиеся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения;
- укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точнее;
- прочитайте текст и составьте на основе содержания схему (диаграмму, анкету и др.);
- на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту / схему;
- выскажите свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

3. **Просмотровое** – беглый просмотр текста.

Начинается обучение с изучающего чтения, далее переходим к ознакомительному чтению (домашнее чтение), на более продвинутом - просмотровое. Сначала даются **элементарные, учебниковые** тексты, потом начинают давать тексты, извлеченные из произведений, но адаптированные. Неадаптированную литературу можно давать лишь на старших курсах.

Наряду с этим постепенно вводится *газетный* и *научный* тексты. Научная терминология вводится очень рано.

Условия, определяющие успешность обучения данному виду чтения:

- проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый, очень быстрый);
- принятие решения о целевом использовании информации;
- проведение чтения на больших по объему текстах в форме чтения про себя.

Упражнения для обучения поисковому чтению:

- определите тему / проблему текста (статьи);
- прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы;
- найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;
- прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в содержании (в количестве приведенных фактов, разнице оценок и т.д.);
- найдите на указанной странице характеристики действующих лиц, инструкцию, рецепт, рекомендации и т.д.;
- просмотрите аннотацию, определите, соответствует ли она содержанию текста;
- найдите абзацы, посвященные указанной теме;
- найдите в тексте ответы на вопросы (дающие основания для выводов);
- просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует;
- найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным / отрицательным;
- разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;
- выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.

На **начальном этапе** предлагаются микротексты, которые содержат изученную лексику и грамматику. Они тематичны. Далее тексты усложняются и увеличиваются в объеме (2,3, потом 4 абзаца).

Для ознакомительного чтения используют относительно большие тексты; наиболее пригодны повествовательные, сюжетные тексты. Языковой материал не должен вызывать особых затруднений, незнакомые слова (не более 5-7 на страницу) не должны затрагивать основную информацию текста.

Для изучающего чтения выбирают тексты, объем которых в несколько раз меньше текстов для ознакомительного чтения; чаще используются тексты описательного типа. Информационная насыщенность таких текстов высока. В таких текстах не должно быть незнакомых учащемуся грамматических конструкций. Количество незнакомой лексики может быть выше, чем при ознакомительном чтении.

Для просмотрового чтения объем текстов должен быть в несколько раз больше текстов для ознакомительного чтения.

Работа над каждым текстом включает 3 стадии: предтекстовая, притекстовая и послетекстовая.

На стадии предтекстовой работы преподаватель вводит учащ. в тему текста и предлагает им задания, предназначенные для снятия лексических трудностей текста и развития языковой догадки. (работа с заголовком)

Притекстовые задания активизируют внимание (нрп, прочитайте текст и скажите, кто из героев вам больше понравился и почему?)

На послетекстовой стадии преподаватель проверяет выполнение притекстового задания, понимание основной идеи. (ответы на вопросы по тексту, тесты множественного выбора, правда/неправда, нахождение в тексте каких-либо фактов, оценка прочитанного)

Время работы над текстом зависит от его типа, нрп, над ознакомительным (600 слов) не более 20 мин. 10-на предтекстовую, 5 на чтение, 5 на послетекстовую.

Грамматика

В большинстве современных учебников русского языка грамматический материал подается в схемах, таблицах, а также скрыто – в речевых образцах, через тексты, диалоги, систему упражнений. Основная и наиболее эффективная форма скрытого представления грамматического материала в корпусе урока учебника – **система речевых образцов**. Под **речевым образцом** понимается типичный отрезок речи (предложение, сочетание предложений, маленький диалог), построенный на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющий определенное речевое задание. Речевой образец служит учащемуся моделью для построения других высказываний по аналогии. Речевые образцы используются как при презентации нового материала, так и при его отработке. Исходной единицей при построении системы речевых образцов служит минимальное предложение, использующее структурную схему предикативной основы (простое распространенное предложение в настоящем времени, утвердительной форме): *Мальчик читает; Виктор студент; Холодно* и т.п.

Грамматические явления, которые составляют **ядро грамматического минимума** начального этапа, – падежная система, спрягаемые формы глагола, виды глагола, глагольное управление, притяжательные и указательные местоимения, прилагательные.

В процессе овладения новым языком различные группы учебного материала усваиваются по-разному: грамматические формы (окончания, суффиксы, схемы построения предложений) – преимущественно путем запоминания, а грамматические понятия (род, число, падеж и т.п.) и правила употребления форм – преимущественно на основе осмысления.

Трудности грамматики

Грамматические явления, которые составляют **ядро грамматического минимума** начального этапа, – падежная система, спрягаемые формы глагола, виды глагола, глагольное управление, притяжательные и указательные местоимения, прилагательные.

На начальном этапе обучения русскому языку учащиеся испытывают наибольшие трудности при усвоении тех категорий русской грамматической системы, которых нет в родном языке. К таким категориям, например, относятся категории **рода** и **падежа** имен существительных, прилагательных, порядковых числительных и местоимений; и категория **рода** в формах прошедшего времени русских глаголов. Не меньшие трудности представляет разграничение таких частей речи, как наречие и имя прилагательное.

Первая трудность – **проблема отбора падежей**. В разных учебниках это представлено по-разному. При работе над косвенными падежами одни начинают с винительного, другие – с предложного. Авторы некоторых пособий придерживаются принципа горизонтальной подачи падежа, то есть дают текущие значения одного падежа, закрепляя это на материале разных частей речи, затем вводят следующий падеж.

Знакомство с **прилагательными, притяжательными местоимениями** возвращает учащихся к проблеме согласования в роде, что отрабатывается в следующих упражнениях:

- 1) замените существительные личным местоимением: *словарь лежит там – он...;*
- 2) вместо точек вставьте местоимение *этот, эта, это* или прилагательное: *Где ... газета? – Где эта газета?*
- 4) задайте вопрос по образцу (именительный падеж) – *Словарь. Чей это словарь? Книга. Чья...?*

Овладение **спрягаемыми формами** глагола происходит непросто. В речи носителя русского языка можно встретить ошибки такого типа: «Я сознаваю свою ошибку». Трудности вызывает у учащихся и постановка ударения в спрягаемых формах.

В зависимости от принадлежности к I или II спряжению, а также по характеру отношения основы инфинитива, прошедшего и настоящего времени, глаголы делятся на 16 классов. 4 первых из них продуктивные, 5-16 класс – непродуктивные. Вне классов находятся разноспрягаемые глаголы *бежать, хотеть, чтить, дать и др.* а также *ехать, идти, быть*. Невозможно познакомить учащихся одновременно со всеми классами русского языка, но общие сведения у них должны быть. Им должна быть понятна *идея*, что для глаголов одного класса характерна определенная система окончаний и принцип соотношения основы инфинитива и основы настоящего времени.

Нужно подавать глагольную лексику, принадлежащую к разным классам и группам через интервалы во времени. Обычно знакомство начинается с глаголов I продуктивного класса на ***ать(ять)*** - *читать, гулять*. Затем для закрепления дать еще несколько глаголов этого же класса, установить сходство и указать, что эти глаголы спрягаются точно так же. Далее необходимо определить тип ударения. Ударение в этих словах неподвижно, оно сохраняется на том же гласном, что и в основе инфинитива. С самого начала целесообразно вести глагольную тетрадь, в которую выписываются новые глаголы: *работать* – типа *читать*, *отдыхать* – типа *читать*.

Виды глагола – еще одно сложное явление в русском языке. При освоении несовершенного вида глагола обычно предлагается не давать материал порционно, а познакомить учащегося со всеми тремя семантическими вариантами несовершенного и совершенного вида.

В сознании учащегося должны сложиться признаки, характеризующие основные функции несов. и сов. видов глаголов в речи:

- 1) для обозначения действия как процесса, повторного действия, для называния действия используется глагол несовершенного вида (*Он читает (каждый день)*);
- 2) для обозначения конкретного действия, однократного или которое завершилось – совершенный вид (*Он прочитал книгу (один раз)*).

Далее необходимо ввести понятие видовой пары и объяснить, что не все глаголы могут образовывать видовые пары (*стоять, жить*).

Работа с глаголами движения. В русском языке имеется особая группа глаголов, вызывающих трудности у обучающихся, глаголы движения однонаправленные (типа *идти*), разнонаправленные (типа *ходить*), приставочные (типа *пройти*) и без приставок. Причины проблемы сосредоточены в следующем:

- 1) в русском языке, в отличие от других языков, характер движения разграничен: *идти* – «двигаться пешком», *ехать* – «двигаться с помощью транспорта» и т.д.;
- 2) в других языках отсутствует деление движения на однонаправленное и разнонаправленное, повторяющееся и однократное;
- 3) в русском языке значения глаголов движения дополнены системой переносных значений: *поезд идет*, *время идет* и др.;

На начальном этапе невозможно дать все значения глаголов движения в системе, поэтому преподаватель должен быть готов разъяснить сложные случаи их употребления. Последовательность работы над глаголами движения может быть следующей: 1) введение и отработка конструкций с обстоятельством в винительном падеже: *Куда ты едешь? – На выставку*; 2) глаголы *идти*, *ехать* с обстоятельствами в родительном падеже: *Мы идем из театра*; 3) глаголы движения в сочетании с дательным падежом – объектом движения: *Он идет к врачу*; 4) работа над формами прошедшего времени, которые функционируют в речи несколько иначе: например, предложение *Утром я шла в университет* нуждается в распространении *пешком, долго*;

Объяснение различий в употреблении глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения связано с употреблением языковых единиц, передающих идею повторяемости, регулярности обычности совершаемого субъектом движения: *всегда, обычно, часто*.

Орфография, Пунктуация

Орфография представляет собой исторически сложившуюся систему правил написания, которая используется в письменной речи. Овладение орфографией – одна из задач обучения письму.

Основным принципом русской орфографии является морфологический: каждая морфема (приставка, корень, суффикс) пишется одинаково, хотя в зависимости от фонетических условий произносится по-разному (*вода – воды*), хотя написание некоторых слов подчинено фонетическому принципу (пишутся, как произносятся: *безыдейный, возник, восстановить*). В написании иногда побеждает закон традиции, это касается буквы *г* в окончаниях прилагательных (*нового*), буквы *ь* в окончании глаголов (*делаешь*), букв *а* и *о* в одной и той же корневой морфеме (*загорать*, но *загар*).

Правила русской орфографии даются учащимся по мере знакомства с соответствующим словом или грамматической формой. Все виды упражнений направлены на то, чтобы сформировать в сознании учащегося целостный графический образ изучаемого слова. В процессе формирования у учащихся орфографических навыков используются **списывание, чтение вслух, слушание параллельно с чтением, диктанты.**

Орфографические диктанты могут быть разных видов:— слуховые (запись воспринятых на слух слов, предложений и текстов);

— зрительные (на доске записываются слова или предложения, объясняются особенности написания слов, затем слова и предложения стираются, и учащиеся воспроизводят их по памяти);

— зрительно-слуховые (предложения и слова записываются в тетрадях и на доске, затем записанное обсуждается);

— предупредительные (предварительно анализируются особенности написания отдельных слов, дается установка на запоминание графической формы этих слов, а затем учащиеся записывают текст со слуха);

— самодиктанты (учащиеся пишут по памяти ранее выученный текст).

Наряду с диктантами используются и другие виды орфографических упражнений:

— группировка слов по орфографическому или фонетическому признаку; например, преподаватель напоминает учащимся, что буква «г» может обозначать три разных звука: [г] — *огонь*, [к] — *друг*, [в] — *моего*, — затем он дает учащимся ряд слов, содержащих букву «г», и предлагает распределить эти слова на три группы в соответствии с тремя вариантами ее произношения;

— выбор слов по орфографическому, фонетическому или морфологическому признаку; например, из текста требуется выбрать слова, содержащие мягкий знак, выписать прилагательные и подчеркнуть их суффиксы и т. п.;

— заполнение пропусков в словах; слушание текста в записи и заполнение пропусков в предложениях;

— словообразовательный анализ;

— орфографические кроссворды, загадки и задачи; например, составление слов из ряда букв, отгадывание слов, составление слов, в которых указаны первая и последняя буквы, и т. п.

Ускорению автоматизации графических навыков способствуют упражнения, которые выполняются учащимися в установленный промежуток времени. Это **чтение текста за определенное время и использование карточек мгновенного предъявления** (в течение 1 секунды учащемуся демонстрируется карточка, содержащая слово, учащийся должен прочесть это слово вслух или записать его в тетрадь).

Пунктуация – понятие, включающее в себя расстановку в тексте знаков препинания как одно из составных умений техники письма.

Современная русская пунктуация функционально и социально значима, набор знаков в тексте системно организован и значим. Назначение пунктуации состоит в членении текста в соответствии со структурным, смысловым, интонационным принципами.

Формирование пунктуационных навыков – необходимый компонент процесса обучения русской просодике (правила о слогуударении, долготе и краткости слогов), интонации.

Известно, что языки различаются по набору знаков препинания и принципам их использования, поэтому человек, незнакомый с русским языком и его пунктуационными традициями и новациями, не способен глубоко осмыслить письменное высказывание.

Основными знаками препинания, знакомство с которыми осуществляется на начальном этапе, являются точка, запятая (анализируются так называемые сильные позиции постановки запятой: перед *что, чтобы, когда, а, но*), вопросительный и восклицательный знаки.

Чтение специальных текстов художественной литературы, неизбежное обращение к просмотру и прочтению рекламной информации, в которых разнообразно представлены знаки пунктуации, требуют специально организованной работы над их значением и использованием смысловых, социальных, структурных функций этих знаков в письменном высказывании.