

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

Л.И. Бобылева

ВГУ им.П.М.Машерова, Витебск

В современных условиях перестройки всей системы образования особое значение приобретают развитие творческих начал и культуры личности, использование в учебном процессе исследовательского рефлекса саморазвития.

Проблемное обучение является одним из развивающих типов обучения, стимулирующего раскрытие резервных возможностей личности, формирующего мировоззрение, основанное на многокритериальности решений. Оно предполагает не только усвоение результатов познавательной деятельности, но и поиск новых путей получения этих результатов, так как связано с самостоятельным переносом знаний и умений в новую ситуацию, с умением видеть альтернативы решения проблемы. Необходимость преодоления трудностей, возникающих при решении проблемы, является базой для дальнейшего саморазвития личности.

Основным средством решения целей проблемного обучения устной речи является проблемная ситуация. В структурном отношении проблемная ситуация содержит два взаимосвязанных компонента: данный фактический материал (условие) и то новое (задачу, цель), что необходимо познать или найти. Специфика проблемной ситуации заключается в том, что между ее структурными компонентами всегда имеет место противоречие. Для преодоления данного противоречия ставится задача, ориентирующая на получение новой информации и стимулирующая речемыслительную активность. В отличие от непроблемной ситуации, для решения которой достаточно владеть репродуктивными навыками устной речи, проблемная ситуация стимулирует продуктивную речь. В ней неизвестно либо *о чем* говорить, либо *как* говорить в конкретном случае, т.е. отсутствует опора на коммуникативную схему высказывания. Кроме того, проблемная ситуация должна быть интересной для обучающегося, мотивированной, лингвистически и интеллектуально сильной, ибо известно, что мыслительная деятельность достигает высшего уровня продуктивности при переходе познавательных процессов в личностные. В этой связи особую значимость приобретают ситуации, учитывающие индивидуальные особенности учащихся и позволяющие уже с первых занятий ощутить положительные результаты работы.

Для успешного развития устной речи на основе проблемного подхода необходимо обучать учащихся продуктивным приемам решения учебных проблем. Данные приемы целесообразно подразделить на следующие группы:

1-я группа — приемы, непосредственно входящие в содержание усваиваемых знаний, навыков и умений (правила, памятки, инструкции, схемы).

2-я группа — приемы, обеспечивающие культуру умственного труда (приемы планирования, контроля, коррекции, оценки результатов труда).

3-я группа — приемы, обеспечивающие умственную (внутреннюю) активность обучаемого в процессе восприятия и усвоения учебного материала (наблюдение, запоминание, создание образов и т.д.).

Формирование указанных выше приемов осуществляется посредством моделирования способов учебной деятельности на основе анализа, синтеза, сравнения, аналогии, противопоставления, обобщения и др. Процесс обучения иноязычной устной речи идет от усвоения языкового материала к совершенствованию навыков употребления данного материала в условно-речевых ситуациях и развитию собственно речевых умений в различных условиях общения. Комплекс проблемных упражнений варьируется от построения сообщений на основе смысловых опор (схем, таблиц и т.д.) до ролевых игр и дискуссий. Данные упражнения могут быть подразделены на:

1) **коммуникативно-поисковые**, направленные на формирование у учащихся знаний о коммуникативном значении языковых единиц иностранного языка и умений оформлять иноязычное высказывание в соответствии с его коммуникативным содержанием. Данные упражнения предполагают широкое использование “схем общения”, например, “Обсуди с товарищем план проведения выходного дня, используя данную схему/таблицу”;

2) **коммуникативно-ориентировочные игры**, основанные на приемах комбинирования, группировки, ранжирования информации, мозаичной головоломки, например: “Найди в группе партнера с недостающей частью пословицы и составь с ним диалог, иллюстрирующий ее смысл”;

3) **познавательно-поисковые задания**, направленные на развитие общеобразовательного уровня учащихся и соединяющие речевую практику с познавательной и ценностно-ориентационной деятельностью. Сюда можно отнести объяснение определенных явлений, ответы на вопросы, требующие изучения дополнительных источников информации;

4) проблемные речевые ситуации, стимулирующие продуктивную речь. Они могут быть построены по принципу “мозговой атаки” либо содержать нестандартную “провоцирующую” реплику или тезисы для дискуссии. В проблемной речевой ситуации взаимодействуют коммуникативный и познавательный компоненты, направленные на общение и усвоение нового.

Важным условием решения коммуникативно-познавательных задач является обеспечение адекватной меры трудности проблемных ситуаций. Меры трудности определяют: 1) опорные знания, навыки и умения учащихся; 2) навыки и умения, которыми необходимо овладеть; 3) подбор языковых и смысловых опор; 4) место конкретной задачи в системе обучения; 5) виды работы и способы решения поставленной задачи.

<http://edoc.bseu.by>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТРАСТИВНОГО МЕТОДА ПРИ АНАЛИЗЕ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ

Э.В. Бойкова

БГЭУ, Минск

Проблема анализа ошибок учащихся является по-прежнему актуальной. Как видно из научной литературы, среди методистов, теоретиков, лингвистов нет единого мнения относительно роли контрастивного метода в этом вопросе. Одни считают, что сравнительно-сопоставительный анализ двух языков дает возможность предвидеть и преодолеть нежелательную интерференцию, другие полагают, что привлечение родного языка создает помеху в изучении иностранного языка, поэтому ему должно быть отведено минимальное количество времени на всех стадиях обучения.

Большинство авторов признает тот факт, что “родной язык можно изгнать из процесса обучения, но не из головы обучаемого”, и поскольку контакт между обеими языковыми системами неизбежен, то лучше управлять корреляцией, чем пустить процесс на самотек (Щерба В.В., 1974).

Анализ ошибок показывает, что они не всегда являются следствием влияния только родного языка, учащиеся с совершенно отличной языковой базой делают одинаковые ошибки. Например: *How long it takes? One day it was happened? What did she brought?* Некоторые авторы оценивают ошибки такого рода как отражение “творческих усилий” учащихся. Приверженцы контрастивной лингвистики указывают на то, что основной причиной этих ошибок является элементарное незнание грамматики языка-цели. Использование контрастивного метода при анализе ошибок заключается в изучении их с точки зрения:

- 1) происхождения;
- 2) “отклонения” от нормы;
- 3) значения для процесса коммуникации;
- 4) трудностей в исправлении и устранении.

Кроме этого, необходимо учитывать сведения об учащихся вообще и об особенностях обучения в частности. Как подчеркивают многие исследователи, выявление структурного аспекта базового языка, участвующего в интерференции, является убедительным аргументом в пользу значимости сравнительно-сопоставительного анализа в обучении иностранному языку. Привлечение родного языка должно рассматриваться не как причина интерференции, а как действенный механизм устранения ошибок в речи и на письме.

Известно, что процесс обучения иностранному языку можно представить либо как эволюцию некоторого процесса, т.е. процессуальность, либо как последовательную смену стадий — стадиальность. В процессе обучения у учащегося формируется своя переходная, “сближающая”, аппроксимированная система, структурно не зависящая ни от базового языка, ни от языка-цели. Такая система примитивна по сравнению с системами языков в целом и не способна удовлетворить потребности коммуникации. Тем не менее можно предположить, что при всех внешних различиях (личного опыта и способности учащегося), эти системы-посредники будут иметь в основном сходные этапы развития, а также последовательности прохождения этих этапов. Справедливо ожидать наибольшей гетерогенности на низшей ступени овладения языком, поскольку усвоение основных грамматических структур предположительно ведет к коренной перестройке сознания учащихся, тогда как на более продвинутых стадиях изучения можно ожидать наибольшую гомогенность этих систем. Таким образом, если эта гипотеза получает подтверждение, то контрастивная модель базовый язык / язык-цель дополняется третьей, переходной системой самого учащегося.