

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»**

**ЯКОВЛЕВА Ю.М.**

# **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Учебно-методическое пособие

Орел  
ОГУ имени И.С. Тургенева  
2017

УДК 811.111 (075.8)  
ББК Ш143.21р  
Я474

Печатается по решению  
редакционно-издательского  
совета ОГУ имени И.С. Тургенева  
Протокол №1 от 28.09.2017

### **Рецензенты:**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

*Т.Ю. Терновых,*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Среднерусского института управления – филиала федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации"

*Н.Г. Акатова*

**Яковлева, Ю.М.**

Я474

Методика обучения английскому языку: учебно-методическое пособие для бакалавров III курса института иностранных языков/ Ю.М. Яковлева. – Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева. – 2017. – 69 с.

Пособие включает материалы и задания, раскрывающие содержание базовых методических категорий, таких, как цели, принципы, содержание, методы, средства обучения, а также особенностей формирования произносительных, лексических, грамматических навыков и умений в отдельных видах речевой деятельности в процессе обучения английскому языку.

Пособие адресовано бакалаврам, обучающимся по направлениям: 44.03.05 Педагогическое образование, профиль: «Иностранный язык (первый иностранный язык)» и «Иностранный язык (второй иностранный язык)» и 44.03.02 Лингвистика, профиль: «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Также может быть полезным преподавателям, ведущим занятия по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков».

УДК 811.111 (075.8)  
ББК Ш143.21р

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017  
© Яковлева Ю.М.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	4
Методические рекомендации по организации занятий по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков».....	6
Методика обучения иностранным языкам как теоретическая дисциплина.....	8
Цели и содержание обучения иностранным языкам в средней школе.....	10
Принципы обучения иностранным языкам.....	13
Средства обучения иностранным языкам.....	14
Типология и система упражнений .....	17
Коллоквиум 1.....	19
Обучение произношению.....	20
Обучение лексике.....	29
Обучение грамматике.....	39
Обучение чтению.....	46
Коллоквиум 2.....	49
Речевое оформление фрагмента урока .....	51
Основы методики анализа урока английского языка.....	59
Примерный список вопросов для промежуточной аттестации в V семестре .....	66
Требования и критерии оценивания на зачете.....	67

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Пособие предназначено для организации контактной аудиторной работы в рамках семинарских занятий в V семестре студентов-бакалавров III курса института иностранных языков, приступивших к изучению обязательной дисциплины «Методика преподавания иностранных языков», входящей в профессиональный цикл дисциплин для обучающихся по направлениям 44.03.05 Педагогическое образование и 44.03.02 Лингвистика.

Пособие составлено в полном соответствии с программой по дисциплине и с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта. Изучение дисциплины «Методика преподавания иностранных языков» направлено на формирование и развитие у обучающегося комплекса общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а материалы пособия помогут сделать этот процесс максимально интересным и эффективным.

Пособие охватывает такие темы как *методика как научная дисциплина, цели и содержание обучения иностранным языкам, принципы обучения, средства обучения, аспекты обучения иностранным языкам* и др. Целью пособия является знакомство студентов с основными положениями и базовыми понятиями современной методики преподавания иностранных языков, формирование умений анализировать и критически оценивать существующие подходы, методы, приёмы и средства обучения, а также творчески и эффективно применять их на практике. Приобретенные на занятиях по пособию знания и умения будут полезны при изучении «Методики преподавания иностранных языков» в VI и VII семестрах, других дисциплин методического цикла, при работе над курсовыми и выпускными квалификационными работами, при прохождении учебной и производственной педагогических практик, а также в будущей профессиональной педагогической деятельности.

Пособие включает вопросы и задания, способствующие закреплению и активизации материала, изучаемого в V семестре. В нем можно встретить ссылки на пособие для самостоятельной работы по дисциплине. Работа по данному пособию в комплексе с пособием «Теория и практика обучения английскому языку» обеспечивает качественную подготовку и успешную аттестацию по дисциплине. В пособие входят коллоквиумы, подводящие итог относительно

самостоятельным разделам лекционного курса. Коллоквиумы проводятся в форме дискуссии, требуют активного участия всех присутствующих, выражения личной аргументированной точки зрения и критического осмысления изученного материала, а также позволяют преподавателю оценить степень свободы владения информацией, её творческого преломления. Для обучающихся также приводится примерный список вопросов и требования к зачету по дисциплине «Методика обучения иностранным языкам». В целях обеспечения прозрачности и объективности при аттестации обучающимся заранее предлагается ознакомиться с критериями оценивания.

Автор выражает надежду, что представленный в пособии материал поможет будущим учителям и преподавателям английского языка в освоении ключевой для них дисциплины и будет стимулировать дальнейшее развитие их профессиональной компетентности.

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»**

Профессионально-методическая подготовка бакалавров по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» осуществляется в рамках лекционного курса, семинарских занятий и самостоятельной работы. В V семестре закладываются основы профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка, развитие которой происходит в последующие периоды в рамках этой и других дисциплин методического цикла, во время прохождения педагогических практик, написания курсовых и выпускных квалификационных работ.

Лекции по дисциплине направлены на овладение обучающимися суммой знаний, составляющих основу содержания курса (ключевые понятия, базовые категории, основные термины), знакомство с основными этапами развития методики обучения иностранным языкам и современными тенденциями, взглядами отечественных и зарубежных методистов на самые разнообразные вопросы, связанные с обучением языку, основными документами в области языкового образования. Лекционный курс строится в рамках личностно-ориентированного подхода к обучению, что означает активное участие аудитории в обсуждении, анализе и оценке существующих концепций, поиске решений проблемных ситуаций обучения.

На семинарских занятиях ставится задача закрепить полученные на лекциях знания и сформировать целый ряд практических умений: анализировать и давать оценку подходам, принципам, методам, средствам обучения иностранным языкам; использовать наиболее эффективные из них на практике; готовить учебно-дидактические материалы для обучения языку; разрабатывать планы-конспекты уроков; давать экспертную оценку современным УМК и пособиям по иностранному языку; анализировать и критически оценивать собственную учебную педагогическую деятельность, а также деятельность других членов учебной группы. Для формирования этого комплекса профессиональных методических умений на семинарских занятиях используются следующие виды работ: обсуждения и анализ существующих концепций, действующих программ и учебников; дискуссии по наиболее актуальным

проблемам современной методики; демонстрация и обсуждение отдельных приёмов и методов обучения; планирование, разыгрывание и групповой анализ цепочек заданий или фрагментов урока; коллоквиумы, подводящие итог крупным модулям курса.

Данное учебно-методическое пособие содержит все необходимые материалы для организации перечисленных видов работы на занятиях. Задания и вопросы, а также дополнительные материалы для обсуждения предложены в пособии именно в той последовательности, которая представляется автору оптимальной. Такая последовательность соответствует базовым дидактическим принципам доступности, посильности и прочности, а формат вопросов и заданий помогает наиболее полно реализовать принцип активности.

Самостоятельная работа по дисциплине является неотъемлемой частью профессиональной методической подготовки обучающегося и организуется с помощью специально разработанного учебно-методического пособия, призванного структурировать и синтезировать знания, сформировать практические умения самостоятельной работы с учебно-методической и научно-методической литературой.

Комплексный подход к формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей и преподавателей иностранного языка, осуществляемый в рамках лекций, семинаров и самостоятельной работы призван сформировать у обучающихся целостное представление о характере и специфике будущей профессиональной деятельности, стимулировать готовность и желание совершенствовать своё педагогическое мастерство, умение самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи.

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Докажите, что МОИЯ является самостоятельной педагогической наукой. Представьте хронологически эволюцию взглядов на ее научный статус. Дайте определение методике обучения иностранным языкам; общей и частной методикам. Назовите: факторы, определяющие научную самостоятельность методики; объект и предмет методики; функции методики как науки; вопросы, которые решает современная методика.

2. Раскройте специфику методов исследования, которые нашли применение в методике обучения иностранным языкам. Выполните задания/тесты и ответьте на вопросы в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 1, раздел 1.1).

3. С чем связано возникновение такой относительно молодой научной дисциплины как лингводидактика? Назовите вопросы, которые она решает. Представьте существующие в отечественной науке взгляды на лингводидактику. Дайте определение лингводидактики, перечислите её задачи. Каким образом соотносятся методика и лингводидактика? Охарактеризуйте вторичную языковую личность. Что необходимо, чтобы сделать обучаемого эффективным участником межкультурной коммуникации?

4. В каком веке и в связи с чем возникает учебный предмет «Иностранный язык»? К какой группе предметов его относят в 40-е годы? Кто указал на ошибочность такого подхода? Какие три особенности иностранного языка как учебного предмета отмечает И.А. Зимняя? Что общего между предметами «Родной язык» и «Иностранный язык»? Чем отличается процесс овладения родным и иностранным языками? Раскройте сущность единого подхода к предметам языкового цикла [3]. Выразите свое мнение.

5. На какие две группы делятся дисциплины, связанные с методикой обучения иностранным языкам и в чем их различие? Выполните задания/тесты и ответьте на вопросы в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 1, раздел 1.3). Раскройте связь методики с педагогикой и дидактикой/лингвистикой/психологией. С какими еще науками связана методика? Продолжите список, предложенный на лекции.



Каким образом опора на данные этих наук способна повысить научный уровень методики?

6. Назовите основные методические категории. Выполните задания/тесты и ответьте на вопросы в «Теории и практике обучения английскому языку» (Тема 1, раздел 1.2). Сравните понимание основных методических категорий в отечественной и англоязычной методической литературе:

**Approach:** people use the term approach to refer to theories about the nature of language and language learning which are the source of the way things are done in the classroom and which provide the reasons for doing them. An approach describes how language is used and how its constituent parts interlock – it offers a model of language competence. An approach describes how people acquire their knowledge of the language and makes statements about the conditions which will promote successful language learning.

**Method:** a method is the practical realisation of an approach. The originators of a method have arrived at decisions about types of activities, roles of teachers, the kinds of material which will be helpful and some model of syllabus organisation. Methods include various procedures and techniques as part of their standard fare. When methods have fixed procedures, informed by a clearly articulated approach, they are easy to describe. However, if a method takes procedures and techniques from a wide range of sources (some of which are used in other methods or are informed by other beliefs), it is more difficult to continue describing it as a ‘method’.

**Procedure:** a procedure is an ordered sequence of techniques. For example, a popular dictation starts when students are put in small groups. Each group then sends one representative to the front of the class to read (and remember) the first line of a poem which has been placed on a desk there. Each student then goes back to their respective group and dictates that line. Each group then sends a second student up to read the second line. The procedure continues until one group has written the whole poem. A procedure is a sequence which can be described in terms such as *First you do this, then you do that ...*. Smaller than a method, it is bigger than a technique.

**Technique:** a common technique when using video or film material is called silent viewing. This is where a teacher plays the video with no sound. Silent viewing is a single activity rather than a sequence, and such is a technique rather than a whole procedure, Likewise the finger technique

is used by some teachers; they hold up their hands and allocate a word to each of their five fingers, e.g. *He is playing tennis* and then by bringing the *is* and the *not* fingers together, show how the verb is contracted into *isn't*.

This use and mis-use of these terms can make discussions of comparative methodology somewhat confusing. Some methodologists, for example, have new insights and claim a new approach as a result. Others claim the status of method for a technique or procedure. Some methods start as procedures and techniques which seem to work and for which an approach is then developed. Some approaches have to go in search of procedures and techniques with which to form a method. Some methods are explicit about the approach they exemplify and the procedures they employ; others are not.

*(From 'The Practice of English Language Teaching' by Jeremy Harmer, pp.62-63)*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лекция.
2. Пособие для самостоятельной работы.
3. Леонтьев А. А., Ленская Е.А., Розанова Е.Д. Единый подход к предметам языкового цикла//Иностранные языки в школе. – 1990. - №5. - С. 26-35.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность/Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. и др.—М.: Высш. школа, 1982.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ.лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2006.

## ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Прослушайте доклады, посвященные этапам развития отечественной методики обучения иностранным языкам, заполните

таблицу в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 2, раздел 2.1).

2. Раскройте понятие цели обучения иностранным языкам. Влиянию каких факторов подвержены цели языкового образования? Раскройте четыре группы целей обучения иностранным языкам, традиционно выделяемые отечественными методистами. Какие подходы составляют концептуальную основу современного образования? Чем отличаются понятия «компетенция» и «компетентность»? Какие компетенции должна формировать у учащихся общеобразовательная школа (сравните европейский и отечественный подходы)? Какую цель преследует обучение иностранному языку на современном этапе? Выполните тестовые задания в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 2, раздел 2.1).

3. Изучите разделы I и II Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) для начальной, средней и старшей школы. Ответьте на вопросы: Какое назначение имеет ФГОС? Что он в себя включает? Какие 3 группы требований к результатам обучения предъявляет ФГОС? Кратко раскройте их содержание, обращая внимание на отличия в требованиях на различных этапах обучения.

4. Какую структуру имеет иноязычная коммуникативная компетенция (сравните подходы Ек van J.A., В.В. Сафоновой, И.Л. Бим)? Какие компетенции в коммуникативной сфере заявлены в требованиях к предметным результатам изучения иностранного языка на различных этапах обучения в школе (на основе заполнения таблицы пособия «Теория и практика обучения английскому языку», Тема 2, раздел 2.2)?

5. Что понимается под уровнем владения языком? Какая система уровней владения современными неродными языками была разработана учеными Совета Европы? Чем характеризуется каждый из уровней? Как соотношены выделенные уровни с системой обучения в российских школах? Какого уровня должен достичь выпускник основной средней школы/полной средней школы (на базовом и профильном уровнях)?

6. Дайте определение понятия «содержание обучения». Назовите основные компоненты содержания обучения. Какие компоненты содержания обучения выделяли авторы «Общей методики обучения иностранным языкам в средней школе» 1967

года? Чем отличается современное понимание содержания обучения, предложенное И.Л. Бим?

7. Какие компоненты включены в основное содержание обучения согласно примерным программам (на основе заполнения таблицы в пособии «Теория и практика обучения английскому языку», Тема 2, раздел 2.3)? В связи с чем методистами ставится вопрос об ограничении содержания обучения? В соответствии с какими принципами осуществляется его отбор? Каким требованиям должно соответствовать содержание обучения?

8. Какой подход к определению содержания обучения иностранным языкам был предложен Г.В. Роговой [3, с.22-32]?

9. Ознакомьтесь с компонентами содержания обучения детей младшего школьного возраста, предложенными Н.Д. Гальсковой и З.Н. Никитенко. Какие компоненты содержания обучения авторы относят к предметным/процессуальным аспектам? Перечислите привычные для детей 8-11 лет сферы общения, в рамках которых выделяется тематика и проблематика общения. Раскройте принципы, на основе которых осуществляется отбор тематики. Каковы требования к текстам как предметному содержанию обучения? Процессуальный аспект: назовите группы общеучебных умений и приведите их примеры. Назовите компенсаторные умения, которые входят в содержание обучения в начальной школе. На каком основании эмоциональная деятельность ученика и учителя включаются авторам в содержание обучения [4, с.110-122]?

10. Индивидуальное сообщение:

- Миролюбов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам//Иностранные языки в школе, 2001. - №5. –С. 11-14.

- Петрова Л.И. Опыт преподавания английского языка на языковых факультетах педагогических вузов в контексте диалога культур//Иностранные языки в школе, 2004. – №2, С. 78-82.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лекция.
2. Пособие для самостоятельной работы.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с.

4. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240с.

## **ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Дайте определение понятию «принцип». На каких принципах основывается методика обучения иностранным языкам? Раскройте специфику общедидактических принципов и выполните тестовые задания 1 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 3).

2. С чем связаны частые изменения в трактовке и наборе общеметодических принципов обучения иностранному языку? Какие общеметодические принципы разделяют большинство современных методистов? Выполните тестовые задания 2 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 3). Что отражают частнометодические принципы? Какая иерархия принципов была предложена Е.И. Пассовым?

3. Определите, какой принцип обучения нарушает учитель английского языка, если:

- не использует на уроках картины, схемы, зрительные опоры;
- предлагает упражнения, где учащийся действует только строго по аналогии с образцом;
- говорит: «Сейчас мы напишем буквы [s],[b],[m]», а не буквы эс, би, эм;
- в ходе урока не контролирует, как усваивается материал учащимися;
- не использует парных и групповых форм работы на уроке;
- задает вопрос и тут же подсказывает ответ;
- не использует звукозапись для формирования звукопроизносительных навыков и развития умений понимания иноязычной речи на слух;
- учащиеся овладевают грамматическими структурами в результате подражания речи учителя;
- не даёт учащимся нового задания во время прослушивания ответов одноклассников;

- обращает внимание только на работу наиболее сильных и активных учащихся;
- объясняет новый лексико-грамматический материал без установки на предупреждение возможных ошибок;
- использует исключительно устное введение и закрепление учебного материала;
- не использует задания проблемного характера;
- при выполнении заданий учащиеся испытывают затруднения не потому, что не знают лексику или грамматику, а потому, что не понимают, что им надо сказать.

Каким образом можно исправить ситуацию? Были ли в вашей практике изучения иностранных языков другие случаи нарушения учителем общедидактических или методических принципов? Каких?

4. Ознакомьтесь со статьей «Современные концептуальные принципы коммунитивного обучения иностранным языкам». Что представляют собой концептуальные и рефлексивные принципы обучения? Раскройте концептуальные принципы коммуникативно-ориентированного обучения и детализирующие их положения.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Лекция.
2. Пособие для самостоятельной работы.
3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе, 2000. - №4. –С. 9-14.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам//Иностранные языки в школе, 2000. - №5. –С. 17-26.

## **СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Что включает понятие «средства обучения иностранному языку»? Как можно их классифицировать? Выполните задания и ответьте на вопросы в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 4).

2. Охарактеризуйте следующие средства обучения согласно существующим классификациям:

- сборник методических статей
- меню ресторана
- выпуск новостей на английском языке
- рабочая тетрадь
- планы уроков с сайта издательства
- пропись
- настольная игра
- путеводитель
- страноведческий словарь
- тесты и материалы к международным экзаменам
- карта города
- учебный мультфильм на английском языке
- грамматический справочник
- видеоклип

3. Изучите компоненты, входящие в состав одного из УМК для школы, рекомендованного Министерством образования и науки Российской Федерации. Охарактеризуйте роль и значение каждого средства обучения, входящего в комплекс. Все ли компоненты на практике задействует учитель? Познакомьтесь с книгой для учителя к УМК. Легко ли учителю работать с ней (представлен ли методический подход авторов, даны ли поурочные планы, рекомендации, дополнительные сведения, не содержащиеся в учебнике, ключи, т.д.)?

4. Без каких средств обучения сегодня нельзя обеспечить успешное обучение ИЯ? Приведите примеры наиболее эффективных средств обучения.

5. Необходимо ли регулярно обновлять и редактировать содержание учебных материалов? Почему? Как часто? Какие перспективы имеет система средств обучения ИЯ?

6. По каким причинам учителю может потребоваться обратиться к средствам обучения, не входящим в состав используемого УМК? Прокомментируйте некоторые из возможных причин. Продолжите список.

When we are planning a lesson, there are many reasons for using reference resources. Some of the main ones are as follows:

### **Checking the form and use of grammatical structures**

Some grammar books are written for teachers, with very detailed explanations. Others, designed for learners at different levels, use simpler language to give essential information about grammatical structures. Grammar books for learners can help us to see what information our learners need about grammatical structures and can provide us with suitable ways of describing or explaining grammar.

### **Checking the spelling, pronunciation and use of lexical items**

The most useful dictionaries for teachers to use are advanced learners' dictionaries, which include example sentences, as well as information about the form and use of words. Most of these are also available on CD-ROM and online on publishers' websites. Learner dictionaries, like learner grammar books, can help teachers to find the most suitable ways of defining words and giving examples of their use.

### **Developing your own understanding of language**

There are a number of books for teachers which aim to increase our language awareness (our understanding of how language works) and our awareness of how to teach language. They often include tasks that we can do by ourselves or with a colleague and detailed explanations and comments as well as answers.

### **Anticipating learners' difficulties**

Reference materials about learners' errors can help us anticipate particular language problems that our learners might have. Many difficulties with vocabulary or grammar are the result of interference from L1. Books or articles about specific differences between the learner's L1 and English can help to explain these problems.

### **Looking for new approaches to teaching lessons and new classroom activities**

If we are looking for new approaches or activities, or if we want to give our learners something different from their coursebook, there is a wide range of supplementary materials, focusing on grammar, vocabulary or particular skills. There are also very many teacher's resource books with ideas and materials for all kinds of lessons. Some of these provide a wide range of activities for extra grammar or communicative practice, for example, while others focus on a particular type of classroom activity, such as dictation or storytelling. Most of these books have very clear indexes, giving information about timing, preparation, level, etc. There is also a growing number of free websites with articles for teachers on different teaching topics.

### **Finding out how to use the material in your coursebook**

Teacher's books provide suggestions about how to use the material in the coursebook. Even if the lesson planning ideas in the teacher's book do not suit a particular teaching situation, it is still useful to look at these suggestions, as it may be possible to adapt them. Some teacher's books include different possible ways of planning a lesson, as well as explanations of answers to exercises and extra resources, such as homework tasks and activities for further practice.



## **Getting advice about particular lessons or teaching materials**

Colleagues who have taught at the same level or used the same teaching materials may be able to offer useful advice. As with the suggestions in teacher's books, a colleague's approach may not suit us, but may help us to think about our planning.

*(From 'The TKT Course' by Mary Spratt, Alan Pulvernes, Melanie Williams, pp. 106-107)*

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Пособие для самостоятельной работы.
2. Действующие УМК.

## **ТИПОЛОГИЯ И СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ**

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Дайте определение понятиям «упражнение» и «система упражнений». Представьте подходы к выделению компонентов системы упражнений.

2. Перечислите типологические признаки неречевых, условно-речевых и речевых упражнений. Какие из них стимулируются «открытым» и «скрытым» приёмами? Какова последовательность выполнения упражнений? От чего зависит наличие и количество каждого из видов упражнений?

3. Какие точки зрения существуют на соотношение понятий «упражнение» и «задание»?

4. Охарактеризуйте приведённые ниже упражнения как неречевые, условно-речевые и речевые:

- учащиеся повторяют за учителей слова, содержащие трудные звукосочетания;
- учащиеся читают список словосочетаний, содержащих «проблемные» звуки, и выбирают сначала словосочетания помогающие описать положительного героя, а потом отрицательного;
- учащиеся обсуждают психологический портрет главного героя;
- учащиеся прослушивают предложения в Present Simple и затем говорят, что тоже это делают, добавляя наречие too;

- учащиеся прослушивают и воспроизводят высказывания в Present Simple, предваряя их фразами, выражающими их отношение к услышанному;
- учащиеся в тройках рассказывают о своём обычном дне и выбирают человека, который успеет больше всего сделать за день;
- учащиеся вставляют пропущенные слова в несвязанные между собой по смыслу предложения, выбирая слова из списка;
- учащиеся вставляют пропущенные слова их текста, опираясь на общий смысл текста и свой словарный запас;
- учащиеся перефразируют подчеркнутые слова в предложении, выбирая из списка/по памяти синонимичные выражения;
- учащиеся выражают согласие или несогласие с тем, что говорит учитель, обязательно используя другие языковые средства;
- учащиеся задают вопросы к выделенным в предложении словам;
- учащиеся задают вопросы, стараясь узнать загаданную одноклассником профессию;
- учащиеся пишут диктант по теме «Виды спорта»;
- учащиеся слушают учителя, который читает незаконченные предложения, и записывают только пропущенные слова. Учитель: *In summer my friends and I often play ... . We often go ... in winter.*
- учащиеся выступают с проектами о самых популярных видах спорта в России и США.

5. Выполните задание [4, с. 63-64].

6. Выполните задание 1 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 5) и ответьте на вопросы теста.

7. Выполните задания 2 и 3 в «Теории и практике обучения английскому языку» (Тема 5). Сталкивались ли с подобными заданиями в практике изучения иностранных языков? За счет чего достигается их эффективность?

8. Ознакомьтесь со статьёй В.Б. Царьковой. Проанализируйте и прокомментируйте предложенную в статье таблицу. Предложите собственные формулировки речевых упражнений №6-8 и необходимые опоры по одной разговорных тем школьной программы.

9. Для того чтобы учитель мог интенсифицировать общение учащихся на уроке, ему необходимо иметь богатый банк речевых заданий разных типов. Индивидуальное сообщение:

- Klippel F. Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лекция Т.М. Можиной.
2. Пособие для самостоятельной работы.
3. Царькова В.Б. Какие упражнения нужны для развития умения говорить? //Коммуникативная методика, 2002. - №2. – С. 14-17.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с.

\*\*\*

Подготовьтесь к рубежной контрольной работе №1. Повторите изученный материал по темам 1-5. Проверьте свои знания, выполнив задания раздела «Материалы для повторения и самоконтроля» в пособии «Теория и практика обучения английскому языку». Сравните свои ответы с ключом.

\*\*\*

## КОЛЛОКВИУМ №1

1. Обсуждение результатов рубежной контрольной работы №1.

2. А). Какие иностранные языки были наиболее популярные в России в различные века? Чем это объясняется?

11-12вв.	18в.
13-14вв.	19в.
15-16 вв.	Начало 20в.
17в.	Середина 20в.

Б). На протяжении 20 века отношение к изучению ИЯ часто менялось. На основании анализа таблиц, заполненных в процессе индивидуальных сообщений студентов вашей группы, объясните, под воздействием каких социально-экономических и политических причин менялся статус ИЯ и отношение к людям, владеющим им, на протяжении 20в.

В). Какие языки и почему наиболее популярны в начале 21 в.?

3. В каких документах отражено понимание целей и содержания обучения ИЯ в современной российской школе?

4. Иностранный язык в нашей стране является обязательным в разных типах учебных заведений. Сформулируйте специфику целей и содержания обучения иностранному языку:

- в начальной школе;
- в средней школе (5-9 классы, 10-11 классы);
- в неязыковом вузе (например, экономфак, журфак, факультет инженерных и строительных технологий);
- на языковых факультетах (с учётом различных направлений подготовки: педагогический и переводческий профили).

5. Какие требования предъявляются к уровню владения ИЯ выпускников этих учебных заведений? Где они отражены?

6. Проанализируйте тематический раздел одного из УМК, рекомендованного Министерством образования и науки Российской Федерации для начального, среднего или старшего этапов обучения. Определите:

- как материал УМК согласуется с примерными программами по ИЯ;
- какие конкретные практические, образовательные, развивающие и воспитательные задачи решаются авторами данного УМК;
- обеспечивает ли УМК формирование различных составляющих коммуникативной компетенции;
- формированию каких из них уделяется особое внимание;
- формированию каких компонентов иноязычной коммуникативной компетенции уделено недостаточно внимания.

**Проиллюстрируйте свои ответы примерами конкретных заданий из УМК!**

## **ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ**

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Какую роль играют фонетические навыки в процессе овладения иностранным языком? Что понимается под фонетикой как аспектом обучения в школе? Выполните задание 1 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 6). Перечислите

современные требования к произношению. Какие группы навыков определяют фонетические навыки речи? Как они формируются?

2. Для чего необходим сравнительный анализ фонологической базы родного и изучаемого языков (трудности, характер работы)? Что может представлять особую трудность в фонетическом плане для русскоязычных учащихся, приступивших к изучению английского языка? Какие ошибки фонетического характера допускаются чаще - на артикулирование или на интонирование?

3. Дайте краткую характеристику особенностям английского произношения [3, с. 270-271]. Выполните тесты в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 6).

4. В чем заключаются особенности работы над фонетикой в начальной школе/на среднем и старшем этапах обучения в школе?

5. Зачем нужна фонетическая зарядка на уроке ИЯ? Является ли она обязательной на всех этапах обучения ИЯ? На что могут быть направлены задания фонетической зарядки? Могут ли задания фонетической зарядки быть коммуникативно-направленными?

6. Какие существуют подходы к формированию фонетических навыков? Раскройте особенности каждого. Почему именно дифференцированный подход нашел широкое применение в школе [4, с.70-74]? Выполните тестовые задания 4-7 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 6).

7. Каким образом осуществляется формирование и развитие фонетических навыков (алгоритм введения, типы упражнений)?

8. Выполните задания 2 и 3 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 6).

9. Ознакомьтесь со статьей A.Tennant 'Sound Reasons for Teaching Pronunciation' с сайта [www.onestopenenglish.com](http://www.onestopenenglish.com). Согласны ли вы с мнением автора о том, что обучению произношению уделяется недостаточно внимания? Какие аспекты автор считает ключевыми? Оцените эффективность предлагаемых практических приёмов.

### **Introduction**

Pronunciation is one area of teaching which is often neglected. This is evident in the way that pronunciation is treated in most coursebooks. Flicking through half a dozen books on my desk, I found only one which has regular pronunciation activities in the units! I also notice that when I talk to teachers, there are a few who say they try and do some

pronunciation in most lessons, but the majority either do very little or none at all! Why is this?

Well, there are a number of reasons. First, many aspects of pronunciation are difficult to teach (or at least that is the perception). Secondly, unlike a grammatical or functional area of language, it can be quite difficult to build a lesson around a pronunciation point and therefore such points are add-ons to a unit in a coursebook or a lesson in the class. Thirdly, teachers often feel under prepared to teach pronunciation and many seem to struggle to learn the phonemic alphabet (although this is certainly less true of many non-native-speaker teachers).

One problem is to do with the way in which pronunciation is presented. Quite frequently the emphasis is on individual sounds and distinguishing these sounds from each other. Sometimes there might be a bit of work done on word stress, or sentence stress (but this is usually limited to tonic prominence and contrastive stress). And some work might be done on intonation (but this mostly focuses on questions and question tags). It seems to me that these areas are chosen not because they are useful for students, or will help them be better English speakers and listeners, but simply because they are (relatively) easy to teach. Let me give an example.

One of the few areas of pronunciation that invariably crops up in coursebooks, and which most teachers talk about having covered, is the regular past endings /t/, /d/and /ɪd/. But, if we actually look at the usefulness of teaching these endings, we will notice something significant. Distinguishing between words that take either the /t/ or /d/ending is really unnecessary, as it is virtually impossible to say a word that ends with a /t/sound with a /d/sound and vice versa. It is, of course, possible to say any past form with a /ɪd/ending, even when this is incorrect. Therefore it is possibly useful to teach which words take /ɪd/and which don't. The same can be said for /s/and /z/ sounds for the third person 's'.

### **So, what should we teach?**

To start with, we need to think about the main aim of teaching pronunciation. Is it because we want our students to speak with an RP (Received Pronunciation)accent, or is it that we want them to be understood and to be able to communicate effectively? For most students, the first target would be both unrealistic and, to be blunt, pointless. Not only would very few students be able to achieve such a goal, but very few native speakers speak with an RP accent and so it seems a rather unrealistic target. However, if the second aim – intelligibility – is the

target, then we need to work out what it actually is that makes people intelligible or unintelligible; in other words, we need to work out what aspects of pronunciation are key.

Of course, the teaching of pronunciation should not solely focus on the production of sounds, but also on receptive skills, i.e. understanding when listening. So, even if we think that our students may not be able to speak with an RP accent, should they at least be able to understand one?

One argument here is that English is now a Lingua Franca and is more likely to be used as the means of communication between two non-native speakers than between a non-native and native speaker. As such, a native model of pronunciation is not necessarily the best model. In the past ten years or so, a number of linguists have been trying to identify ‘core’ features of pronunciation that occur in English when used as a Lingua Franca. This is not a simplified form of pronunciation, but rather a different model that can be used for teaching and learning.

On the other hand, detractors of a Lingua Franca model of pronunciation argue that there is a need for a standard model against which everything can be measured. They argue that this model should be a native model such as RP or Standard American. They point out that even when this model is not one which is spoken by a majority of native speakers, it still acts as a model for all native speakers. For example, people with a strong regional accent will ‘tone down’ or modify their accent when talking to people from other regions or countries in order to make themselves intelligible. So, the important thing here is not necessarily having an achievable target, but having a model that can be used in order to aid intelligibility. Let’s examine some aspects of pronunciation and look at what we should be teaching

### **Sounds**

As I mentioned earlier, a lot of pronunciation work does focus on distinguishing between individual sounds. The obvious examples of this are things such as /ʃɪp/ (ship) or /ʃi:p/ (sheep) and /tri:/(tree) or /θri:/ (three). The first thing to ask here is whether it is necessary / useful to try and teach these differences or not. First of all, not all native speakers of English actually distinguish (many speakers say /tri:/ for /θri:/, for example); and, secondly, surely the context these words are used in will, more often than not, be sufficient to help the listener distinguish which word is being used. For example, “We went to France by/ʃi:p/”. It is fairly obvious which word fits the context and insisting that the pronunciation of the word is essential for understanding is being ridiculous.

Does this mean we shouldn't teach sounds? No, not at all, but it does mean we need to think about why we are teaching them. If, for example, we are teaching a multilingual class and there are any sounds that all our students (or the majority) are having problems with, then we might want to spend some time on these. Or, are there any sounds that particular students find hard to produce and this means that other students in the class find it difficult to understand them? If, on the other hand, we are teaching a monolingual class, are there particular sounds that we know are difficult for speakers of this language? For example, if you are teaching in Italy, you might want to work on /æ/ and /e/ as these are often confused. Or you might wish to work on the /h/ sound as there is no equivalent in Italian, although it is important that students don't overcompensate and add an /h/ sound where there isn't one, e.g. /hai/ instead of 'I'. So your decision as to whether you focus on sounds will depend on who you are teaching and if you feel it causes a communication problem.

### **Word stress**

In many cases, incorrect word stress will lead to more problems than the use of an incorrect phoneme (sound) in a word. This is not only because word stress can sometimes alter the complete meaning of the word, changing it from a noun to a verb, for example, present (n.) vs. present (vb), but also because, in English, not every syllable in a word is necessarily the same length (especially in connected speech) and this is often the main cause of a sound being wrong, rather than a learner's inability to form the sound. So, if we use Italian as an example again, most diphthongs in English will be problematic as Italian students will tend to give equal stress to the two parts of a diphthong rather than stressing the first element as we do in English.

The unpredictability of word stress is often a cause of problems. In many languages speakers know exactly which syllable is stressed as it is the same in every word, e.g. in Hungarian the first syllable is always stressed. Quite often students aren't aware of what they do in their own language and therefore don't understand why they are having a problem with English sounds and stress patterns. Awareness-raising activities are a good way to start.

### **Sentence stress**

Why do some students have problems with sentence stress in English? Probably the root cause is linked to the student's first language. Students whose language is syllable-timed - e.g. Italian, French, Hungarian - may have problems with English, which is a stress-timed language. So,



in particular, aspects such as weak forms in connected speech can be difficult. This is because students are used to giving equal stress to each syllable in their own language.

Of course, stress in English sentences is extremely important as it is often used to indicate the meaning and importance of certain information. When the stress is incorrect then there can be a breakdown in communication. These problems can be both in terms of speaking (productive) and listening (receptive) skills. Activities that make students aware of the importance of sentence stress, as well as activities that focus on hearing and producing various aspects of sentence stress, are extremely useful.

### **Intonation**

Intonation plays a key role in pronunciation. In many respects it's not what we say, but how we say it that conveys meaning. However, it's a bit silly to talk about intonation in isolation as it is often affected by stress, tone and rhythm. This can be seen on a word level when one syllable is stressed for emphasis, the pitch falls from high to low.

If we look at intonation at sentence level, we will notice that a particular sentence can have a number of meanings simply by varying the intonation. Here's an example. Take the short phrase *It's ready*. If we go from high pitch on *It's* to low on the first syllable of *ready* and then to high on the last syllable of *ready* this will probably indicate surprise. If on the other hand we go from high pitch on *It's* and the first syllable of *ready* to low pitch on the last syllable of *ready* then this is probably indicating a matter of fact, or if the drop is quite large it might indicate frustration or relief from the speaker. Coupling these shifts in intonation with lengthening certain sounds, i.e. the /e/phoneme in *ready*, changes the meaning again and now indicates a *Come on, we're waiting* or *Hurry up!* meaning.

Quite clearly intonation is an important aspect of pronunciation. It's important to make our students aware of this fact and get them to try intonation activities to help them become better at hearing and producing different intonation patterns.

### **Connected speech**

Connected speech includes sentence stress and intonation, but here I want to focus on a different aspect of connected speech – what happens to sounds in connected speech. This is an important aspect of pronunciation not just in terms of producing the correct sounds, but in understanding when you are listening. In fact, many learners find it difficult to understand

native speakers of English for this very reason. They have learnt words and sounds in isolation and struggle when a word is pronounced differently because it is in connected speech. Students need to be made aware of areas such as assimilation (where a sound is affected by the other sounds around it, often by sounds that follow it but sometimes by those preceding it), elision (where a sound disappears completely because of the sound that follows it) and liaison (where a sound is added that is not normally part of the word or words).

This type of focus needs to be included right from the start of learning English and not left until students are at intermediate level or higher. Examples of *assimilation*, *elision* and *liaison* are common with even the most basic phrases and word combinations in English. For example, *How do you do?* is not said as /'haʊ'du:'ju:'du:/ but as /'haʊdju:'du:/ or even as /'haʊdjə'du:/. Not only are the words not articulated separately, but some sounds disappear, i.e. the /u:/ from the first *do* is assimilated into the word *you* rather than repeated.

So, regular work on connected speech is essential if students are going to be able to deal with English as it is really used.

### **Conclusion**

Quite clearly, pronunciation is both incredibly complex and an important area for teaching and learning. In this article we have barely scratched the surface and yet have managed to show why it is important to include pronunciation in our lessons. Pronunciation is not just about producing the right sounds or stressing the right syllables, it is also about helping students understand what they hear.

### **Some practical ideas**

***Correct The Teacher*** Choose two sounds that your students mix up and choose some words that are similar but differ because of that sound, i.e. pack / back, pat / bat, poor / bore OR know / now, row (/rəʊ/) / row (/raʊ/) etc. Write these words up in two columns on the board. Ask a student to say one of the words and you point to it. If you point to the wrong word (i.e. the student wanted to say one word but said the other) the student tells you, the teacher, 'No' and then tries again. The great thing about this activity is that it appears that it's you, the teacher, who is getting things wrong, not the student.

***It's In Your Mouth*** Use a phonemic chart to practise sounds and to make students aware of how sounds are formed using their lips, tongue etc. For example, point to the /ɪ/ phoneme and ask students to make the right sound. Then point to the /e/ phoneme and get them to make that sound.

Finally, point to the /æ/phoneme and get them to make that sound. Now get students to make each sound in turn starting from /ɪ/ and ending with /æ/. Ask students what they notice about their mouth – it should be narrow and (almost) closed to make the /ɪ/phoneme and gets slightly wider, but still narrow for /e/and then quite open, but still narrow, for the /æ/phoneme. You can then do similar awareness raising activities for other sounds using the chart.

**Who's my partner?** Choose a set of words that all have different stress patterns (it's nice if you can use words your students have recently learnt). Write out two sets of cards. The first set containing a word on each card and the second set containing the corresponding stress patterns, i.e. *telephone, computer, kitchen, machine* • . . , . • . . , • . . , • . . Cut up the cards and give one to each student in the class, making sure that each word has a corresponding stress pattern card. Then ask students to walk around, those with the words should read them out and the students with the stress pattern cards should decide if they have the matching card.

**Which word?** Choose words that have two stress patterns depending on whether they are a verb, noun, adjective etc, e.g. convict, refuse, desert etc. Write out a sentence and give students the two choices, they need to decide which one fits. Then put students in pairs and ask them to write a sentence containing the other word (stress pattern). i.e. *I hope he doesn't refuse* (• .) / *refuse* (. •) *to do it*. Students should choose the second option for this sentence and then write a new sentence containing *refuse* (• .).

**Saying it right** On the board write up a series of short phrases using phonemic script and ask your students to say them and work out exactly what is being said. i.e. /tɛntə'tu:/ (*ten to two*), /knaɪ,help'ju:/(*Can I help you?*), /,neks'pli:z/(*Next please!*) or /'ɪzðeərənɪθɪn'tu:,wi:t/(*Is there anything to eat?*). This kind of activity is both fun and informative.

10. Прослушайте индивидуальные сообщения о приёмах работы над различными фонетическими аспектами и заполните таблицу в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (задание 4, Тема 6).

11. Раскройте особенности обучения произношению шестилеток [5]. Выполните задание 5 и ответьте на вопросы в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 6). Приведите примеры понравившихся упражнений.

12. Каким образом вы бы познакомили младших школьников со следующими английскими звуками: [æ], [ŋ], [ə:], [ð], [θ], [dʒ], [v]?

13. Каким образом может осуществляться контроль фонетических навыков?

14. На основе анализа одного из действующих УМК (учебника и книги для учителя) по английскому языку для начальной школы:

А). Приведите примеры объяснения звуков, вызывающих межъязыковые/внутриязыковые трудности. Предупреждают ли предлагаемые в УМК упражнения появление этих трудностей? Каким образом?

Б). Приведите примеры упражнений на формирование и развитие фонетических (ритмико-интонационных/слухо-произносительных) навыков. Имеют ли упражнения неречевой/условно-речевой/речевой характер? Какие дополнительные упражнения можно предложить в каждом случае?

В). Каким образом в УМК организован контроль фонетических навыков?

15. Подготовьте фрагмент урока английского языка. Проведите в группе фонетическую зарядку, направленную:

А) на снятие возможных фонетических сложностей (слуховых, произносительных, ритмико-интонационных) при работе над текстом (печатным/аудио) одного из действующих УМК;

Б) отработку недостаточно сформированных фонетических навыков в данном классе.

Используйте накопленный на занятии арсенал приёмов. Примеры фонетической зарядки: Е.Н. Соловова «Методика обучения иностранным языкам», Лекция 4 «Место фонетической зарядки на уроке»; Andrian Tennant “Pronunciation Activities”.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лекция  
2. Пособие для самостоятельной работы.  
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2006.

4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с.

5. Никитенко З.Н. Технология обучения лексике в курсе английского языка для детей шести лет в 1 классе средней школе//Иностранные языки в школе. – 1992. - № 1. – С. 36-43.

## **ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ**

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Каковы цели обучения лексике? Что значит «знать» слово [3, с.83-84]? Что такое лексический навык? Назовите стадии его формирования. Какие виды лексических навыков вы знаете? Выполните тестовое задание 1 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (тема 7). Что такое активный/пассивный/потенциальный словарь? Каким количеством лексических единиц должны овладеть учащиеся по окончании начальной/средней/старшей школы?

2. В соответствии с какими принципами осуществляется отбор активного/лексического минимума для школы? Что является единицей отбора [4, с. 201-204]? Выполните тестовые задания 3-8 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 7).

3. Что такое методическая типология лексики? С какими трудностями могут столкнуться учащиеся при изучении иноязычной лексики? Выполните задания 1 и 2 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (тема 7). Докажите, что определение учителем возможных трудностей слова может помочь избежать появления типичных ошибок в речи учащихся.

4. Представьте основные этапы работы над новой лексикой на уроке. Каким образом может осуществляться семантизация лексики [5, с.298-299]? Выполните задания 3 и 4 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 7). Какие трудности могут вызвать разные способы семантизации у ученика/учителя? Что влияет на выбор способа семантизации? Как проверить правильность понимания слов учащимися?

5. Какие упражнения на формирование различных компонентов лексических навыков вы знаете? Какую систему лексических упражнений с учетом уровня функционирования (слово, словосочетание, предложение, сверхфразовое единство) предлагает Е.Н.Соловова [3, с.96-101]?

6. В чем принципиальное отличие подхода Е.И. Пассова к формированию лексических навыков? Проанализируйте один из предложенных им уроков формирования лексических навыков. Выразите своё отношение к эффективности ФСТ [6].

7. В чем заключаются особенности формирования лексических навыков на начальном/среднем/старшем этапах обучения в школе? Выполните тестовое задание 2 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 7).

8. Раскройте специфику обучения лексике детей 6 лет [7]? Выполните задание 5 и ответьте на вопросы в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 7). Приведите примеры наиболее понравившихся приёмов/упражнений.

9. Ознакомьтесь с лексическим подходом к обучению иностранным языкам. В чем заключается его сущность? Выразите своё мнение.

A lexical approach to language teaching foregrounds vocabulary learning, both in the form of individual, high frequency words, and in the form of word combinations (or chunks). The impetus for a lexical approach to language teaching derives from the following principles:

- a syllabus should be organised around meanings
- the most frequent words encode the most frequent meanings
- words typically co-occur with other words
- these co-occurrences (or chunks) are an aid to fluency

A syllabus organised around meanings rather than forms (such as grammar structures) is called a semantic syllabus. A number of theorists have suggested that a syllabus of meanings – especially those meanings that learners are likely to need to express - would be more useful than a syllabus of structures. For example, most learners will at some time need to express such categories of meaning (or notions) as *possession* or *frequency* or *regret* or *manner*. Simply teaching learners a variety of structures, such as the *present simple* or the *second conditional* is no guarantee that their communicative needs will be met. The present simple, for example, supports a wide range of meanings (present habit, a future itinerary, past narrative, etc), some of which may be less useful than others. Wouldn't it be better to start with the more useful meanings themselves, rather than the structure?

A semantic syllabus – i.e. one based around meanings – is likely to have a strong lexical focus. The following sentences, for example, all

involve the present simple, but they express different notions. These notional meanings are signalled by certain key words (underlined):

Does this towel belong to you? (possession)

How often do you go to London? (frequency)

I wish I'd done French. (regret)

Exercise is the best way of losing weight. (manner)

Words like *belong*, *often*, *wish* and *way* carry the lion's share of the meaning in these sentences: the grammar is largely padding. A lexical approach argues that meaning is encoded primarily in words. This view motivated two coursebook writers, Dave and Jane Willis, to propose that a lexical syllabus might be the best way of organising a course. The Willises believed that a syllabus based around the most frequent words in the language would cover the most frequent meanings in the language. Accordingly, they based their beginners' course around the 700 most frequent words in English. They used corpus data (i.e. computer banks of naturally occurring text ) to find out how these words 'behaved' – that is, the kinds of words and structures that were associated with these high frequency words.

For example, an extremely common word in English is *way*. According to COBUILD corpus data, it is in fact the third most common noun in English (after *time* and *people*). An analysis of corpus data shows that *way* is used to express a variety of meanings:

- |   |                                       |   |
|---|---------------------------------------|---|
| 1 | method or means                       | It's a useful way of raising revenue. The cheapest way is to hire a van.                  |
| 2 | manner, style, behaviour              | He smiles in a superior way. Play soccer Jack Charlton's way.                             |
| 3 | what happens, what is the case        | That's the way it goes. We were so pleased with the way things were going.                |
| 4 | degree, extent, respect               | She's very kind and sweet in lots of ways. In no way am I a politically effective person. |
| 5 | locations, movement, direction, space | A man asked me the way to St Paul's. Get out of the way.                                  |

(after Willis D, *The Lexical Syllabus*, Collins)

Using corpus data, they then studied what kinds of grammatical structures *way* was typically found with – i.e. its syntactic environment.

For example, the first use of *way* in the table above (meaning ‘method or means’) is commonly found in association with this pattern:

way + of + -ing	a useful way of raising revenue
	the different ways of cooking fish

The next step was to develop teaching materials that illustrated these meanings and patterns, bearing in mind that the starting point was not the pattern itself, but the meaning (*method, means*), and its frequency, as evidenced in the high frequency of the word *way*.

Here, for example, is how Willis and Willis summarise this use of *way* in *The Collins COBUILD English Course 2*.

### **way**

There are different ways of writing ‘colour’ – the American way (color) and the English way (colour)

How many ways are there of saying this number?

Practise these ways of agreeing and disagreeing.

I like the way he sings.

Do it this way. Look.

Similar treatment is given to other high frequency words in the language, such as *thing, so, do, place, get, like, and would*. [...]

The second major development underlying a lexical approach was the recognition of the important role played by multi-word units, or chunks. A number of researchers have noticed that a lot of early language learning takes the form of chunks (such as *this-is-mine, give-me, and leave-me-alone*). These are acquired as single, unanalysed units. The capacity to use these chunks in conversational exchanges seems to be an important factor in developing fluency. Using ‘pre-fabricated’ language, rather than using grammar rules to fabricate language from scratch, saves valuable processing time. These chunks are then stored away and only as a later stage of development are then analysed into their component parts. So, *this-is-mine* is eventually broken down into:

*determiner (this/that, etc.) + to be + possessive pronoun (mine, yours, etc.)*

This analysis allows the production of other combinations using the same pattern, such as *That is yours* or *Those are hers*.

This ‘chunking’ process serves two purposes in early language production: it enables the child to have chunks of language available for immediate use, while at the same time it provides the child with language pattern to hold in reserve for later analysis. Not only that, some of the new



creations (e.g. *that is yours, those are hers*) can in turn be ‘re-chunked’ – i.e. memorised as wholes, and stored for later retrieval. The researchers Pawley and Syder proposed that adult languages users have at their command a repertoire of literally hundreds of thousands of these memorised chunks. For example:

<i>How are you?</i>	<i>Don't mention it.</i>	<i>It's got nothing to do with me.</i>
<i>Long time no see.</i>	<i>There you are, you see.</i>	<i>Hang on a minute.</i>
<i>So anyway...</i>	<i>Speak of the devil.</i>	<i>If you ask me...</i>

It seems that the mental lexicon is not so much a dictionary as a phrase book.

It is this ‘phrase book’ view of language that promoted Michael Lewis to propose his version of a lexical approach (called the Lexical Approach). Lewis argues that ‘language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar’. In other words, he challenges the traditional view that language competence consists of having a foundation of grammatical structures into which we slot individual words. Instead, we store a huge assortment of memorised words, phrases and collocations, along with their associated ‘grammar’. In order to maintain conversational fluency, we select from this vast phrase book the chunks we need, and then fine-tune for grammar. Thus, to make a request, we might select the chunk *D'you think you could...* and tack on to it another chunk - *turn the volume down?* - while at the same time making any appropriate grammatical approach, language learning is essentially a process of item learning, as opposed to rule learning. In fact, Lewis is very sceptical about the value of studying grammar rules at all.

It should be clear that the lexical syllabus of Dave and Jane Willis and Michael Lewis’s Lexical Approach share a number of features. Both acknowledge the important meaning-making function of vocabulary, and both question the traditional distinction between vocabulary and grammar. In their view, words are really ‘small grammar’ and grammar is ‘big words’. Where these writers differ is in their classroom approach, the Willises favouring a task-based approach to learning the semantic syllabus, while Lewis argues for a more analytic, text-based approach, in which texts are examined for the kinds of chunks embedded in them.

*(from ‘How to Teach Vocabulary’ by Scott Thornbury pp.112-115)*

10. Каким образом вы заучиваете новые лексические единицы? Какие из приведенных ниже способов вы часто/редко/почти не используете/считаете наиболее эффективными?

*When learning a new word I ...*

- create associations between new material and what I already know;
- put the new word in a sentence so I can remember it;
- place the new word in a group with other words that are similar in some way;
- associate the sound of the new word with the sound of a familiar word;
- use rhyming to remember it;
- remember the word by making a clear mental image of it or by drawing a picture;
- visualise the spelling of the new word in my mind;
- use a combination of sounds and images to remember the new word;
- list all the other words I know that are related to the new word and draw lines to show relationships;
- remember where the new word is located on the pages, or where I first saw or heard it;
- use flashcards with the new word on one side and the definition or other information on the other;
- physically act out the new word.

Знакомо ли вам понятие «мнемотехника»? Если да, какие мнемонические приёмы или способы вы используете для запоминания иноязычной лексикой? Ознакомьтесь с одной из классификаций мнемонических приёмов. С какими из них, на ваш взгляд, необходимо ознакомить учащихся?

Memory strategies, sometimes called mnemonics, have been used for thousands of years. For example, orators in ancient times could remember a long speech by linking different parts of the speech with different rooms of a house or temple, and then “taking a walk” from room to room. Before literacy became widespread, people used memory strategies to remember practical information about farming, weather, or when they were born. After literacy became commonplace, people forgot their previous reliance on memory strategies and disparaged those techniques as “gimmicks”. Now memory strategies are regaining their prestige as powerful mental tools. The mind can store some 100 trillion bits of information, but only

part of that potential can be used unless memory strategies come to aid of the learner.

Memory strategies fall into four sets: Creating Mental Linkages, Applying Images and Sounds, Reviewing Well, and Employing Actions. The first letters of each of these strategy sets spell CARE, an acronym that is itself a memory aid: “Take CARE of your memory and your memory will take CARE of you!” Memory strategies are clearly more effective when the learner simultaneously uses metacognitive strategies, like paying attention, and affective strategies, like reducing anxiety through deep breathing.

Memory strategies reflect very simple principles, such as arranging things in order, making associations, and reviewing. These principles all involve *meaning*. For the purpose of learning a new language, the arrangement and association must be personally meaningful to the learner, and the material to be reviewed must have significance. [...]

Memory strategies often involve pairing different types of material. In language learning, it is possible to give verbal labels to pictures, or to create visual images of words and phrases. Linking the verbal with the visual is very useful to language learning for four reasons. First, the mind’s storage capacity for visual information exceeds its capacity for verbal material. Second, the most efficiently packaged chunks of information are transferred to long-term memory through visual images. Third, visual images may be the most potent device to aid recall of verbal material. Fourth, a large proportion of learners have a preference for visual learning.

While many language learners benefit from visual imagery, others have aural (sound-oriented), kinaesthetic (motion-oriented) or tactile (touch-oriented) learning style preferences and therefore benefit from linking verbal material with sound, motion or touch. Certain memory strategies are designed to do this. In memory strategies, as in other kinds of learning strategies, “different strokes for different folks” should be the cardinal rule. [...]

### **Creating Metal Linkages**

In this set are three strategies that form the cornerstone for the rest of the memory strategies: grouping, associating/elaborating, and using context.

#### **1. Grouping**

*Classifying or reclassifying language material into meaningful units, either mentally or in writing, to make the material easier to remember by reducing the number of discrete elements. Groups can be based on type of*

word (e.g., all nouns or verbs), topic (e.g., words about weather), practical function (e.g. terms for things that make a car work), linguistic function (e.g., apology, request, demand), similarity (e.g. warm, hot, tepid, tropical), dissimilarity or opposition (e.g. like, dislike), and so on. The power of this strategy may be enhanced by labelling the groups, using acronyms to remember the groups, or using different colours to represent different groups.

## **2. Associating/Elaborating**

*Relating new language information to concepts already in memory, or relating one piece of information to another, to create associations in memory. These associations can be simple or complex, mundane or strange, but they must be meaningful to the learner. Associations can be between two things, such as bread and butter, or they can be in the form of a multipart “development”, such as school-book-paper-tree-country-earth. They can also be part of a network, such as a semantic map.*

## **3. Placing New Words into a Context**

*Placing a word or phrase in a meaningful sentence, conversation, or story in order to remember it. This strategy involves a form of associating/elaborating, in which the new information is linked with a context. This strategy is not the same as guessing intelligently, a set of compensation strategies which involve using all possible clues, including the context, to guess the meaning.*

## **Applying Images and Sounds**

Four strategies are included here: using imagery, using keywords, semantic mapping, and representing sounds in memory. There all involve remembering by means of images and sounds.

### **1. Using Imagery**

*Relating new language information to concepts in memory by means of meaningful visual imagery, either in the mind or in an actual drawing. The image can be a picture of an object, a set of locations for remembering a sequence of words or expressions, or a mental representation of the letter of a word. This strategy can be used to remember abstract words by associating such words with a visual symbol or a picture of a concrete object.*

### **2. Semantic Mapping**

*Making an arrangement of words into a picture, which has a key concept at the center or at the top, and related words and concepts linked with the key concept by means of lines and arrows. This strategy involves*

meaningful imagery, grouping, and associations; it visually shows how certain groups of words relate to each other.

### **3. Using Keywords**

*Remembering a new word by using auditory and visual links.* The first step is to identify a familiar word in one's own language that sounds like the new word – this is the “auditory link”. The second step is to generate an image of some relationship between the new word and a familiar one – this is the “visual link”. Both links must be meaningful to the learner. For example, to learn the new French word *potage* (soup), the English speaker associated it with a pot and then pictures a pot full of *potage*. To use a keyword to remember something abstract, such as a name, associate it with a picture of something concrete that sounds like the new word. For example, Minnesota can be remembered by the image of a *mini soda*.

### **4. Representing Sounds in Memory**

*Remembering new language information according to its sound.* This is a broad strategy that can use any number of techniques, all of which create a meaningful, sound-based association between the new material and already known material. For instance, you can (a) link a target language word with any other word (in any language) that sounds like the target language word. Such as Russian *brat* [брат] (brother) and English *brat* (annoying person), (b) use phonetic spelling and/or accent marks, or (c) use rhymes to remember a word.

### **Reviewing Well**

This category contains just one strategy, structured reviewing. Looking at new target language information once is not enough; it must be reviewed in order to be remembered.

#### **1. Structured Reviewing**

*Reviewing in carefully spaced intervals,* at first close together and then more widely spaced apart. This strategy might start, for example, with a review of 10 minutes after the initial learning, then 20 minutes later, an hour or two later, a day later, 2 days later, a week later, and so on. This is sometimes called “spiralling”, because the learner keeps spiralling back to what has already been learned at the same time that he or she is learning new information. The goal is “overlearning” – that is, being so familiar with the information that it becomes natural and automatic.

### **Employing Action**

The two strategies in this set, using physical response or sensation and using mechanical tricks, both involve some kind of meaningful

movement or action. These strategies will appeal to learners who enjoy the kinaesthetic or tactile modes of learning.

### **1. Using Physical Response or Sensation**

*Physically acting out a new expression (e.g., going to the door), or meaningfully relating a new expression to a physical feeling or sensation (e.g., warmth).*

### **2. Using Mechanical Techniques**

*Using creative but tangible techniques, especially involving moving or changing something which is concrete, in order to remember new target language information.* Examples are writing words on cards and moving cards from one stack to another when a word is learned and putting different types of material in separate sections of a language learning notebook.

*(from 'Language Learning Strategies' by Rebecca L. Oxford, pp. 38-43)*

11. На основе анализа тематического раздела одного из действующих УМК по английскому языку для начальной, средней или старшей школы определите:

А). Сколько ЛЕ предлагается усвоить учащимся за урок?

Б). Какие способы семантизации предлагается/можно использовать с данными ЛЕ/с учащимися этого уровня обученности?

В). Какие упражнения предлагаются для первичного закрепления новой лексики? Какие упражнения обеспечивают отработку формы/значения/употребления? Их достаточно? Если нет, предложите свои.

В). Приведите примеры упражнений из УМК на дальнейшее развитие лексических навыков. Как часто появляется изученная лексика в дальнейших уроках этого тематического раздела?

Г). Как в УМК осуществляется контроль лексических навыков?

9. Для того, что избежать монотонности и механического повторения одного и того же лексического материала учитель должен обладать широким диапазоном разнообразных приёмов и игр. Индивидуальное сообщение:

- Watcyn-Jones P. Vocabulary Games and Activities for Teachers. Penguin Books Ltd, 1993.

10. Подготовьте фрагмент урока английского языка. Проведите в группе:

А) введение новой лексике по одной из тем школьной программы для начального, среднего или старшего этапов обучения;

Б) отработку новой лексики по одной из тем школьной программы для начального, среднего или старшего этапов обучения на основе упражнений на уровне слова/словосочетания/предложения.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Лекция.
2. Пособие для самостоятельной работы.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник/ Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. и др.—М.: Высш. школа, 1982. - С. 201-204
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ.лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2006.
6. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 640с. – С. 361-394.
7. Никитенко З.Н. Технология обучения лексике в курсе английского языка для детей шести лет в 1 классе средней школе//Иностранные языки в школе. – 1991. - № 4. – С. 52-59.

## **ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ**

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

1. Какова роль грамматических навыков в овладении ИЯ? Сформулируйте цель обучения грамматике. Что является единицей отбора? В чем отличие рецептивного/продуктивного грамматического материала? Выполните тестовые задания 1 и 3-6 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 8).

2. В истории обучения иностранным языкам роль и место грамматики не являлось постоянным. Представьте взгляды представителей различных методов на процесс овладения грамматическим строем языка. Выполните тестовое задание 2 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 8).

3. Что значит знать грамматику? Какого рода трудности может представлять изучаемое грамматическое явление для учащихся [3, с.105-109]? Приведите из своего опыта примеры трудностей

усвоения грамматики английского языка, вызванные межъязыковой/внутриязыковой интерференцией.

4. Раскройте сущность функционального подхода к обучению грамматике [4]. Подкрепите теоретические положения подхода анализом заданий из каждого представленного урока [4]. Каким образом может осуществляться изучение/повторение грамматического материала в старших классах в рамках коммуникативно-функционального подхода [5]? Подведите итоги, перечислив достоинства функционального подхода.

Methods and approaches such as Grammar Translation, Audiolingualism and Situational Language teaching are based on the presentation and practice of grammatical structures and, essentially, a grammar-based syllabus. In 1972, the British linguist D.A. Wilkins published a document that proposed a radical shift away from using the traditional concepts of grammar and vocabulary to describe language to an analysis of the communicative meanings that learners would need in order to express themselves and to understand effectively. This initial document was followed by his 1976 work *Notional Syllabuses*, which showed how language could be categorized on the basis of notions such as quantity, location and time, and functions such as making requests, making offers and apologizing.

Wilkins' work was used by the Council of Europe in drawing up a communicative language syllabus, which specified the communicative functions a learner would need in order to communicate effectively at a given level of competence. At the end of the 1970s, the first course-books to be based on functional syllabuses began to appear. Typically, they would be organized on the basis of individual functions and the exponents needed to express these functions. For example, many course-books would begin with the function of 'introducing oneself', perhaps followed by the function of 'making requests', with typical exponents being 'Can I ....?', 'Could you ....?', 'Is it alright if I ....?' and so on. These would often be practised in the form of communicative exercises involving pair work, group work and role plays. It is interesting to compare this approach with a grammatical syllabus. In a typical grammatical syllabus, structures using the word 'would' tend to appear in later stages of the syllabus, as they are held to be relatively complex (e.g. "If I knew the answer, I would tell you"), whereas in a functional syllabus 'would' often appears at a very early stage due to its communicative significance in exponents such as 'Would you like ....?', which is extremely common and of great



communicative value even to beginners. The need to apply a grammatical name or category to the structure is not considered important within the framework of a purely functional syllabus.

Criticisms of functional approaches include the difficulty in deciding the order in which different functions should be presented. Is it more important to be able to complain or to apologize, for example? Another problem lies in the wide range of grammatical structures needed to manipulate basic functions at different levels of formality (for example, 'Can I .....?' as opposed to 'Would you mind if I .....?'). In addition, although it is possible to identify hundreds of functions and micro-functions, there are probably no more than ten fundamental communicative functions that are expressed by a range of widely used exponents. There is also the apparently random nature of the language used, which may frustrate learners used to the more analytical and "building-block" approach that a grammatical syllabus can offer. Another apparent weakness is the question of what to do at higher levels. Is it simply a case of learning more complex exponents for basic functions or is one required to seek out ever more obscure functions (complaining sarcastically, for example)?

On the positive side, however, there is little doubt that functional approaches have contributed a great deal to the overall store of language teaching methodology. Most new course-books contain some kind of functional syllabus alongside a focus on grammar and vocabulary, thus providing learners with communicatively useful expressions in tandem with a structured syllabus with a clear sense of progression. In addition, the focus on communication inherent in the practice of functional exponents has contributed greatly to communicative language teaching in general. Finally, the idea that even beginners can be presented with exponents of high communicative value from the very start represents a radical shift from the kind of approach that began with the present simple of the verb 'to be' in all its forms and focused almost entirely on structure with little regard for actual communication in the target language.

*(Teaching approaches: functional approaches in EFL/ ESL by Tim Bowen, [www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com))*

Не лишён ли функциональный подход недостатков? Каких? Каким образом их можно преодолеть?

5. Какие существуют подходы (с присущими им методами) к формированию грамматических навыков [3, с.112-117]? Какие из

подходов/методов преобладают на начальном, среднем и старшем этапах обучения в школе?

6. В чем заключаются особенности работы над грамматикой в начальной школе/на среднем и старшем этапах обучения в школе? Каким образом осуществляется контроль грамматических навыков?

7. Раскройте специфику обучения грамматике шестилеток [6]. Выполните задание 2 и ответьте на вопросы в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 8). Приведите примеры наиболее понравившихся вам приёмов/упражнений.

8. Представьте основные этапы работы над грамматическим материалом. Выполните тестовые задания 7-11 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 8). Какие упражнения используются для формирования рецептивных/продуктивных грамматических навыков? (выполните задание 1 в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 8)).

9. В чем заключается особенность предложенных Е.И. Пассовым комплексов условно-речевых упражнений, направленных на формирование грамматических навыков?

10. Каким образом учитель должен реагировать на языковые, в частности грамматические, ошибки учащихся? Прокомментируйте приведенные варианты. Какие из них являются наиболее полезными/неприемлемыми? Выразите своё мнение.

What options has the teacher got when faced with a student's error? Let's imagine that, in the course of a classroom activity, a student has been describing a person's appearance and said: *He has a long hair.*

Here are some possible responses that the teacher might consider:

1. *No.* This is clearly negative feedback, but it offers that student no clue as to what was wrong. The teacher may be assuming that the student has simply made a slip under pressure, and that this does not therefore represent a lack of knowledge of the rule. The learner should therefore be able to self-correct. There are, of course, other ways of signalling that a mistake has been made without having to say *No*. A facial expression, shake of the head etc, might work just as well. Some teachers try to soften the negative force of *no*, by, for example, making a *mmm* noise to indicate: *Well, that's not entirely correct but thanks anyway.* Unfortunately, this may leave the student wondering *Have I made a mistake or haven't I?*

2. *He has long hair.* This is a correction in the strictest sense of the word. The teacher simply repairs the student's utterance – perhaps in

the interest of maintaining the flow of the talk, but at the same time, reminding the learner not to focus only on meaning at the expense of form.

3. *No article.* The teacher's move is directed at pinpointing the kind of error the student has made in order to prompt self-correction, or, if that fails, peer-correction – when learners correct each other. This is where metalanguage (the use of grammatical terminology) comes in handy: words like *article*, *preposition*, *verb*, *tense* etc. provide an economical means of giving feedback – assuming, of course, that students are already familiar with these terms.

4. *No. Anyone?* An ambiguous feedback signal plus an invitation for peer correction. By excluding the option of self-correction, however, the teacher risks humiliating the original student: perhaps the teacher knows the student well enough to rule out self-correction for this error.

5. *He has ...?* In other words, the teacher is replaying the student's utterance up to the point where the error occurred, with the view to isolating the error as a clue for self-correction. This technique can be reinforced by finger-coding, where the teacher marks out each word on her fingers, indicating with her fingers the part of the phrase or sentence that needs repair.

6. *He has a long hair?* Another common teacher strategy is to echo the mistake but with a quizzical intonation. This is perhaps less threatening than saying *No*, but often learners fail to interpret this as an invitation to self-correct, and think that the teacher is simply questioning the truth of what they have just said. They might then respond *Yes, he has a very long hair. Down to here.*

7. *I'm sorry, I didn't understand.* Variations on this response include *Sorry? He what? Excuse me?* etc. These are known as clarification requests and, of course, occur frequently in real conversation. As a correction device they signal to the student that the meaning of their message is unclear, suggesting that it may have been distorted due to some problem of form. It is therefore a more friendly way of signalling a mistake. Research suggests that when learners re-cast their message after receiving a clarification request, it usually tends to improve, despite their not having been told explicitly that a mistake has been made, much less what kind of mistake it was. This suggests that the policy of 'acting a bit thick' (on the part of the teacher) might have positive dividends in terms of self-correction.

8. *Just one? Like this?* [draws a bald man with one long hair] *Ha ha ...* The teacher has pretended to interpret the student's utterance

literally, in order to show the student the unintended effect of the error, on the principle that, once the student appreciates the difference between *he has long hair* and *he has a long hair* he will be less likely to make the same mistake again. This is possible only with those mistakes which do make a difference in meaning. There is, of course, the danger of humiliating the student, but, if handled sensitively, this kind of feedback can be extremely effective.

9. *A long hair is just one single hair, like you find in your soup. For the hair on your head you wouldn't use an article. He has long hair.* The teacher uses the error to make an impromptu teaching point. This is an example of reactive teaching, where instruction is in response to students' errors rather than trying to pre-empt them. Of course, if the teacher were to do this at every mistake, the classes would not only become teacher-centred, but the students might become reluctant to open their mouths.

10. *Oh, he has long hair, has he?* This technique (sometimes called reformulation) is an example of covert feedback, disguised as a conversational aside. The hope is, that the student will take the veiled correction on board but will not be inhibited from continuing the flow of talk. Typically, this is the way parents seem to correct their children – by offering an expanded version of the child's utterance. Some theorists argue that these expansions and reformulations help provide a temporary scaffold for the child's developing language competence. The problem is that learners may simply not recognise the intention nor notice the difference between their utterance and the teacher's reformulation.

11. *Good.* Strange as this seems, it is in fact a very common way that teachers provide feedback on student production, especially in activities where the alternatives, such as *OK*, is to acknowledge the students' contribution, irrespective of either its accuracy or even of its meaning. But, if construed as positive feedback, it may lull learners into a false sense of security, and, worse, initiate the process of fossilisation.

12. Teacher says nothing but writes down error for future reference. The intention here is to postpone the feedback so as not to disrupt the flow of talk, but to deal with errors later. Perhaps the students are working in groups and the teacher has chanced on the error while monitoring. A correction in this context might be inappropriate. Nevertheless, there are some grounds to believe that the most effective feedback is that which occurs in what are called real operating conditions, that is, when the learner is using language communicatively.

*(From 'How to Teach Grammar' by Scott Thornbury, pp. 117-119)*

11. На основе анализа тематического раздела в одном из действующих УМК по английскому языку для начальной, средней или старшей школы определите:

А). Какой подход к объяснению грамматики преимущественно используется авторами?

Б). Все ли особенности конкретного грамматического явления изучаются одновременно? Почему? Какие ошибки, вызванные интерференцией, учащиеся могут допустить при изучении данного грамматического явления?

В). Какие упражнения (речевые/неречевые) используются для тренировки грамматических навыков чаще всего? Достаточно ли их? Если нет, предложите недостающие/придайте предложенным упражнениям условно-речевой характер. Есть ли упражнения, направленные на предупреждение интерференции?

Г). Какое лексическое наполнение используется авторами при работе над грамматическими структурами?

12. Подготовьте фрагмент урока английского языка. Проведите в группе:

А) ознакомление с новым грамматическим материалом, изучаемом согласно программе на начальном/среднем/старшем этапе дедуктивным или индуктивным методом. Обоснуйте свой выбор;

Б) тренировку, носящую условно-коммуникативный характер, грамматического материала, изучаемого согласно программе на начальном/среднем/старшем этапе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Лекция.
2. Пособие для самостоятельной работы.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 640с. – С. 400-414.
5. Крутских А.В. Коммуникативно-направленное обучение грамматике на продвинутом этапе в гуманитарно-лингвистической гимназии//Иностранные языки в школе. – 1996. - №6. – С. 12-19.
6. Никитенко З.Н. Обучение грамматике в курсе английского языка для шестилеток//Иностранные языки в школе. – 1992. - № 5-6. – С. 39-47.

## ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Определите роль и место чтения в обучении иностранному языку. Охарактеризуйте чтение как вид речевой деятельности. Какие стороны выделяются в психологической структуре чтения? Какая из них является ведущей и почему? Какими группами умений представлен процесс чтения? Охарактеризуйте их. Какие механизмы и операции задействованы при смысловой обработке информации?

2. Каким образом формируется техника чтения? Какие методы обучения технике чтения существуют? Проанализируйте один из УМК (книгу для учителя) для начальной школы и определите, когда и с чего начинается обучение технике чтения.

3. Какие выделяют уровни и характеристики понимания? Что понимают под понятием «уровень зрелости чтеца»? Назовите требования к минимальному уровню зрелости. Охарактеризуйте восприятие зрелого чтеца.

4. Какие виды чтения вы знаете? Дайте их характеристику. Каким образом происходит работа над формированием умений в разных видах чтения? Выполните тесты (1-13) в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 9). Запомните термины, используемые для обозначения видов чтения в англоязычной методической литературе. В чем отличия от отечественного подхода?

To get maximum benefit from their reading, students need to be involved in both extensive and intensive reading. Whereas with the former, a teacher encourages students to choose for themselves what they read and to do so for pleasure and general language improvement, the latter is often (but not exclusively) teacher-chosen and directed. It is designed to enable students to develop specific receptive skills such as reading for *gist* (or general understanding – often called *skimming*), reading for *specific information* (often called *scanning*), reading for *detailed comprehension* or reading for inference (what is ‘behind’ the words) and attitude.

*(From ‘The Practice of English Language Teaching’  
by Jeremy Harmer, p.283)*

5. Каковы цели и задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности? Какие требования выдвигаются к уровню развития умений чтения на

начальном/среднем/старшем этапах обучения в школе. Выполните тест (14) в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 9). В соответствии с какими требованиями отбирается текстовый материал? Сравните критерии отбора, выделяемые отечественными методистами с критериями, обозначенными в англоязычной методической литературе. Прокомментируйте сходства/отличия:

### **Criteria for evaluating texts for reading development**

Three main criteria influence the choice of texts: suitability of content, exploitability, readability. And in considering your whole collection of texts, you also need consider variety. Further issues are whether the texts should be authentic, simplified or specially written.

#### **Suitability of content**

Far and away the most important criterion is that the text should interest the readers – preferably enthrall and delight them.

Of course it is possible to develop reading skills on a text that bores you, but interesting content makes the learner's task far more rewarding. This is why publishers of ETL readers are increasingly offering well written gripping stories, presented to look like 'real' paperbacks, which attract students to read out of class. But enjoyable texts also make class work more effective: hence modern coursebooks too attach importance to the quality of their texts and to the way they are presented.

#### **Exploitability**

Exploitability – that is, facilitation of learning – is arguably the most important criterion after interest. When you exploit a text, you make use of it to develop the students' competence as readers. A text you cannot exploit is no use for teaching even if the students enjoy reading it.

When choosing a text, therefore, you need to be clear how you can exploit it to help students to develop these interpretive strategies. Summarized in broad terms, these skills and strategies are:

- 1) Strategies involving flexibility of technique: variations in reading rate, skimming, scanning, study reading and so on;
- 2) Strategies of utilizing information that is not part of the linear text: reference apparatus, graphic conventions, figures;
- 3) Word attack skills: tackling unfamiliar lexical items by using morphology, inference from context, a dictionary, etc.
- 4) Text attack skills: interpreting the text as a whole, using all the clues available for both top-down and bottom-up strategies, including cohesion and rhetorical structure.

## Readability

The term *readability* is often used to refer to the combination of structural and lexical difficulty. This is what concerns us here; we set aside for a moment the important questions of conceptual difficulty and interest, though these strongly influence the ease with which a text can be read. Since the language of a text may be difficult for one student and easy for another, it is necessary to assess the right level for the students you teach; to do this, you must first assess the level of the students themselves.

*(From 'Teaching Reading Skills in a Foreign Language' by Christine Nuttall, pp. 170-174)*

6. Какие группы упражнений используются при обучении чтению? Охарактеризуйте каждую группу. Приведите примеры упражнений. Каким образом может осуществляться усложнение упражнений?

7. Какие этапы работы с текстом необходимо использовать в процессе обучения чтению?[3, с.160-163]. Выполните задание в пособии «Теория и практика обучения английскому языку» (Тема 9).

8. Проанализируйте один из УМК для средней/старшей школы. Определите:

А). Предусмотрено ли обучение чтению только в учебнике или и в других компонентах УМК? Каких?

Б). Какие типы текстов используются в различных компонентах УМК (художественная проза, газетные статьи, письма, и т.д.)?

В). Соответствует ли тематика текстов программным требованиям?

Г). Какие упражнения и задания используются авторами наиболее часто? Обеспечивают ли они формирование умений в разных видах чтения? Приведите примеры формулировок заданий на разные виды чтения.

Д). Выделяют ли авторы несколько этапов работы над текстом для чтения? Насколько разнообразны задания, предлагаемые на разных этапах?

9. Представьте фрагмент урока по развитию умений в чтении на начальном/среднем/старшем этапе на базе текста из конкретного УМК. Укажите этап обучения, класс, УМК, тематический раздел УМК (юнит). Сформулируйте цель фрагмента урока. Продумайте задания. При необходимости дополните задания, предлагаемые в УМК. Предложите домашнее задание, вытекающее из хода урока и закрепляющее сформированные умения.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Лекция
2. Пособие для самостоятельной работы.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238с. – С. 160-163.

\*\*\*

Подготовьтесь к рубежной контрольной работе №1. Повторите изученный материал по темам 6-9. Проверьте свои знания, выполнив задания раздела «Материалы для повторения и самоконтроля» в пособии «Теория и практика обучения английскому языку». Сравните свои ответы с ключом.

\*\*\*

## КОЛЛОКВИУМ №2.

1. Обсуждение результатов рубежной контрольной работы №2.

2. Каким образом формируемые фонетические, грамматические, лексические навыки связаны с различными видами речевой деятельности?

3. Способствует ли обучение грамматике, лексике, фонетике, чтению формированию различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции? Каких? Каким образом?

4. Что составляет наибольшую сложность для учителя/учащегося при организации:

- ознакомления с новыми фонетическими явлениями и совершенствования фонетических навыков?
- объяснения, тренировки и контроля усвоения грамматики?
- семантизации, отработки и контроля усвоения лексики?
- обучения алфавиту и звукобуквенным соответствиям/различным видам чтения?

Предложите способы минимизировать эти сложности.

5. Посмотрите фрагменты уроков. Определите:

- какой грамматический/фонетический/лексический материал изучается учащимися;

- осуществляется ли на уроке ознакомление с новым материалом/тренировка нового материала/использование изученного материала в речи;
- каким образом они организованы;
- оправдана ли последовательность предлагаемых упражнений;
- какие приёмы работы на уроке использует учитель;
- какие приёмы и задания вам понравились больше (меньше) всего/вы будете использовать в собственной работе?

6. Готовы ли вы самостоятельно приступить к обучению фонетике/грамматике/лексике и чтению на уроке английского языка?

## РЕЧЕВОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ФРАГМЕНТА УРОКА

Умение учителя вести урок иностранного языка на изучаемом языке, демонстрируя его коммуникативные возможности и используя его как эффективное средство обучения, является обязательным требованием к профессиональной подготовке современного учителя.

Основными аксиоматичными характеристиками дидактической речи являются:

- адресность;
- гибкость и вариативность;
- строгая грамотность и нормативность;
- аутентичность.

Под адресностью следует понимать доступность речи учителя для понимания учениками, позволяющая им следить за ходом урока. От учителя требуется умение адаптировать свою речь в соответствии с возрастом, этапом и уровнем обученности учащихся. Так, приступая к обучению английскому языку младших школьников, учитель прибегает к более продолжительным паузам и средствам выразительности, задействует жесты и мимику, употребляет несложный вокабуляр, более короткие и простые грамматические конструкции и формы, избегает идиоматических выражений. Произношение учителя должно быть четким, полным и нормативным, нередко утрированное произнесение отдельных слов и фраз.

Гибкость и вариативность следует трактовать, как умение учителя варьировать форму выражения своих коммуникативных намерений в зависимости от ситуации общения на уроке иностранного языка. Умение учителя избегать однотипных фраз и речевых штампов позволяет продемонстрировать учащимся коммуникативную природу нового для них языка, «живой» естественный характер общения с учителем.

Грамотность и нормативность речи учителя на иностранном языке являются абсолютными истинами, не требующими доказательств, ведь при нарушении этого требования может пострадать не только репутация учителя.

Важным требованием, предъявляемым к речи учителя, является её аутентичность или свободное владение учителем правилами речевого профессионального этикета, характерного для преподавателей иноязычной культуры.

Отдельно следует отметить, что учитель должен уметь владеть голосом, обладать хорошей дикцией, говорить четко и выразительно.

Какие же функции выполняет речь учителя на уроке? Для начала следует вспомнить, в каких ролях выступает учитель иностранного языка на уроке. Перечислим здесь лишь некоторые, ведь вы с легкостью сможете продолжить список. Учитель на уроке – главный источник информации и помощник, организатор общения и речевой партнёр, наблюдатель и контролирующее лицо. Он даёт инструкции, направляет учебную и речевую деятельность учащихся, спрашивает и отвечает, объясняет, подсказывает, исправляет, мотивирует, оценивает, т.д. Это далеко не полный список речевых действий, совершаемых учителем на каждом уроке иностранного языка.

Если представить речевые действия учителя в обобщенном виде, можно констатировать, что его основными речевыми функциями являются: познавательная, коммуникативная, стимулирующая, организующая, контролирующая и оценивающая. Хотя в методической литературе можно встретить и несколько отличные точки зрения по этому вопросу, первостепенное значение имеет то, что все перечисленные функции должны быть вербализованы или выражены на изучаемом иностранном языке. Только в этом случае на уроке будут создаваться необходимая языковая среда, и увеличиваться его обучающие возможности, а для этого требуется целенаправленная работа над развитием профессиональных коммуникативных умений будущих учителей и преподавателей иностранного языка.

Представленные ниже речевые образцы могут оказаться вам полезны при подготовке и анализе фрагментов урока.

### **Beginning the lesson**

#### **Getting down to work**

*Let's start our English lesson now (shall we?)*

*Let's get on with the lesson.*

*Now we can get down to (some) work.*

*Is everybody ready to start?*

*I hope you are all ready for your English lesson.*

#### **Defining aims**

*By the end of the lesson you will be able to (give people advice/write a letter applying for a job/etc.)*

*By the end of the lesson you will have learned to (discuss plans for a holiday/give descriptions of people/etc.)*

### **Talking about the lesson**

*First/then/later on we're going to (learn something new/ do some reading/do some writing/do some note taking/do some role play/etc.)*

*Firstly, let's run through your homework.*

*In a few minutes/in half an hour/half way through the lesson I want you to (have some conversation practice/ practise asking questions/etc.)*

*Near the end of the lesson/at the end of the lesson/when we have finished this, if you have been good, we'll (play a game/sing a song/etc.)*

*To finish (off) with, you can do some reading.*

\*\*\*

### **Making things clear**

*Is that clear?*

*Are you clear about what to do/what I mean/how to do it?*

*Are there any questions (before we start)?*

*(Has)Anybody got any questions about what they have to do?*

*Shall I go over it/the instructions again?*

*Who still doesn't understand what they've got to do?*

\*\*\*

### **Organising work**

*Work on your own.*

*Work by yourselves.*

*Everybody work individually.*

*Don't disturb your neighbour.*

*Hands up/ raise your hand, please.*

*Put your hand(s) up.*

*Don't be shy! Hands up if you know the answer.*

### **Dividing the class up**

*Work in twos/pairs.*

*Work in threes/fours/fives*

*I want you to form groups.*

*Get into groups of three.*

*Form two groups of six.*

*Work in groups of three/four*

*I'll divide/split the class into five groups.*

*Team up with two other people to make a group of three.*

*Who hasn't been out to the board?*

### **Taking turns**

*Take it in turns, starting here.*

*Whose go/turn is it next?*

*One after another, please.*

\*\*\*

## Exercises

*I want you to do exercise 7.*

*Let's go over the exercise together.*

*Let's go through the sentences on the board.*

*Let's run through the answers quickly.*

*What is the answer to number one?*

*Could somebody read out what they put for number 2?*

*Count your points. How many did you get right/wrong?*

\*\*\*

## Textbook activity

*Take out your books and open them at page 23.*

*Look at exercise 5A on page 23.*

*Have a look at a diagram on page 25.*

*You we'll find the exercise on page 23.*

*Now turn to page 23.*

*Turn over the page.*

*Let's move on to the next page.*

*I want you to turn to page 5.*

*Have you all found the place?*

*Turn back to the previous page.*

*It's at the bottom of the page.*

*It's towards the bottom/end.*

*The line is in the middle of the page.*

*It's about how halfway down.*

*It's in the very middle of the page.*

*It's ten lines from the top/bottom.*

*Ten lines up/down.*

*It's on the left/on the right.*

*It's in the top left-hand corner.*

*It's in the bottom right-hand corner.*

*It's in the left-hand margin.*

*Look at the right-hand column.*

*It's somewhere near the top/bottom of the page.*

*The picture is at the (very) top of the page.*

*The centre/middle column (from the left/right).*

\*\*\*

## Language work

### Pronunciation

*Again, please, but watch your pronunciation.*

*Be careful with the [...] sound.*

*Listen to me saying it.*

*Listen again carefully and then you try.*

*Watch my lips/mouth closely/very carefully.*

*The man on the tape raised his voice like this. Try and do the same.*

*You must let your voice fall at the end of the sentence.*

*The word is accented on the second syllable.*

*They are spelt the same, but pronounced differently.  
Don't get 'cheer' and 'jeer' confused/muddled/mixed up*

### **Vocabulary**

*What's the verb that corresponds to this noun?*

*What's the adjective that comes from 'nation'?*

*Can anyone tell me the corresponding noun?*

*What is the noun derived from 'electric'?*

*What's the opposite of 'generous'?*

*Don't be misled by the Russian word.*

*Don't get 'effect' and 'affect' mixed up.*

*It might be better to say...*

*An Englishman would probably say...*

*Try to put it in other words.*

*Could you phrase it slightly differently.*

### **Grammar**

*Is a relative pronoun necessary here?*

*Which tense do we use after 'if'?*

*Which preposition comes after 'concentrate'?*

*What is the past (tense) of 'to go'?*

*Is the word order right?*

*Where do we usually put adverbs of frequency?*

*Does anybody remember the rule for using 'since' and 'for'?*

*Mind the preposition.*

*Watch out for the conditional tense this time.*

\*\*\*

### **Reading**

*Read the passage silently/to yourselves*

*Let's read the text aloud.*

*Read as far as/down to the end of the chapter.*

*Let's take turns/it in turns to read/reading.*

*Let's read the conversation again, with you Jane reading the part of Mrs X  
Ann, go on from where Jane left off.*

*Find answers to the following questions.*

*Answer the questions with reference to the text*

\*\*\*

### **Writing**

*Copy this down in your notebooks.*

*Put/take/get/write/copy that down.*

*Write it in the margin.*

*Write it in the empty space at the top.*

*Jot this down somewhere so that you don't forget it.*

*Write it in block letters/in block capitals.*

*Print it.*

*Write it in ink/pencil.*

*Write it neatly.*

*Write it out legibly.*

\*\*\*

### **Speaking**

*Today we are going to have a discussion. The topic is...*

*There are four questions I want you to concentrate/focus on*

*What is your opinion on/of/about this subject/topic?*

*Have you got anything to add to what Ann said?*

*Could you expand on that a little/go into more detail/give me an example?*

*Have you got any input on this?*

*Any other contributions?*

\*\*\*

### **Listening**

*I want you to listen to a part of a conversation.*

*Now we'll listen to an extract from...*

*Your job is to listen to a section of a dialogue.*

*What could this dialogue be about?*

*What do you think this recording will be about?*

*Fill in the missing words.*

*Make a list of all the words to do with sport.*

*Listen and choose the most suitable answer.*

*Decide what will happen next.*

\*\*\*

### **Checking progress**

*Who is finding this difficult?*

*How far have you got?*

*Ask if you are not sure.*

*Which question are you on?*

*I'll help you if you get stuck.*

*I'll come round/circulate and check.*

*Let me know/tell me if you run into a problem.*

*Is there anyone who needs help/can't manage on (his/her/their) own?*

*(Is there) anybody having trouble/difficulty with the exercise?*

*Put your hand up if you need help.*

\*\*\*



### **Encouraging students**

*Good/Fine/Right/You're quite right. You managed very well.*  
*That's great/brilliant/fantastic. You did a good job there.*  
*Excellent/nice/good work. You made a very good job of that.*  
*Nicely done/read. You have improved a little.*  
*That's much better. You are almost there.*  
*That's more like it. Have another try.*  
*You are on the right lines/track. Go on! Have a try/a go!*  
*Try harder. You can do this!*  
*You will have to spend more time practising this.*  
*You are getting better at it all the time.*

\*\*\*

### **Stopping**

*You will have to finish in a minute. One minute left/remaining/to go.*  
*All right, you can stop now. Put your pens/pencils down.*  
*I'm afraid I'll have to stop you now. Finish off now/finish up (AE).*  
*I will have to stop you in two minutes/minutes' time.*  
*I'll give you five minutes on this/to do this.*  
*Is there anybody who still hasn't finished?*  
*Have you done/managed/completed everything?*  
*Just a couple more minutes/of minutes more.*  
*I think you've had long enough on this.*  
*Would you finish off the sentence you are on.*

\*\*\*

### **Ending the lesson or a stage in the lesson**

*We still have a couple of minutes left.*  
*I make it almost time. We'll have to stop here.*  
*I'm afraid it's time to finish now.*  
*All right, that's all for today, thank you.*  
*That will do for today. You can go now.*  
*That's/There's the buzzer/bell. It's time to stop.*  
*We'll do/look at/read the rest of this chapter on Thursday.*  
*We'll continue working on this chapter next time.*

\*\*\*

### **Setting homework**

*This chapter/lesson/page is your homework.*  
*As/For (your) homework I want you to ...*

*Finish off the exercise at home.*

*Go through this section again on your own at home.*

*Revise what we did today and then try exercise 5.*

*Prepare as far as/down to/up to page 23.*

*I'll test you on the new words sometime next week/in the near future.*

*Learn the vocabulary because I shall be giving you a test on it in the next lesson.*

*I'm not going to set (you)/give you any homework this time.*

\*\*\*

### **Recapitulating**

*So, today we have practised asking the time.*

*This time you have learned how to write a letter.*

*In this lesson, we have begun a new unit.*

*Let me just remind you/recap/go over what we've done.*

*Let's just review today's lesson.*

\*\*\*

### **Thanking students for their contribution**

*You have worked very well today. Well done everybody.*

*I'm really pleased with the way you worked today.*

*Excellent work from everybody today.*

*I'm very pleased/impressed with the way you've worked today.*

*You concentrated all the way through the lesson. Well done!*

\*\*\*

Расширенный список речевых образцов, охватывающих самые разнообразные ситуации речевого общения на уроке, вы найдёте, обратившись к следующим пособиям:

1. Gardner B., Gardner F. Classroom English. – Oxford University Press, 2000.
2. Hughes G.S. A Handbook of Classroom English. Oxford: Oxford University Press, 1989.
3. Hughes G., Moate J. Practical Classroom English. - Oxford University Press, 2011.
4. Slattery M., Willis J. English for Primary Teachers: A handbook of activities and classroom English. – Oxford University Press, 2001.

## ОСНОВЫ МЕТОДИКИ АНАЛИЗА УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Умение анализировать урок является одним из важнейших умений учителя иностранного языка, которое необходимо специально формировать. Проведенный анализ урока может свидетельствовать об уровне профессиональной компетентности учителя иностранного языка, его теоретической подкованности и практическом опыте, а регулярный анализ и самоанализ уроков способствует их грамотному планированию и успешному проведению.

Хороший анализ требует не только глубоких знаний и умений из области методики обучения иностранным языкам. Для всестороннего анализа необходимо привлечение сведений из педагогики, психологии и других смежных дисциплин. Урок может анализироваться с разных ракурсов и касаться разных его сторон. Одних исследователей будет интересовать стиль работы учителя и поведение учащихся, других – степень оригинальности и новизны применяемых на уроке технологий, третьих – связь содержания урока с жизнью и практической деятельностью, наличие в нем интегративных составляющих.

Мы будем учиться анализировать урок иностранного языка, в первую очередь, с методической точки зрения. И хотя с темой, раскрывающей сущность, типологию и структуру урока иностранного языка, вам только предстоит познакомиться, обучение основам методики анализа урока мы начнем с анализа фрагментов уроков, посвященных уже изученным темам, а именно формированию лексических и грамматических навыков, а также умений в различных видах чтения.

Следует иметь в виду, что универсальной схемы анализа урока не существует. Во-первых, разные методисты предлагают свои классификации типов урока, его этапов и их соотношения, не говоря уже о различиях в подходах к самому анализу. Во-вторых, следуя при анализе раз и навсегда принятой схеме можно упустить уникальные сильные стороны урока, пойти по пути формализма. Более того, уроки разных типов и видов имеют свою специфику, а общие моменты, которые можно применить к любому уроку, редко касаются вещей, не лежащих на поверхности. В-третьих, не стоит забывать о

временном факторе, ведь влияние, оказываемое социально-экономическими и политическими факторами на понимание целей и задач обучения иностранному языку, диктует и новые требования к современному уроку иностранного языка, а значит единой и приемлемой для всех (этапов развития методики, учёных-методистов и практиков, типов уроков) схемы анализа попросту не существует.

При анализе урока следует помнить, что это не просто наблюдение за уроком. Анализ требует умения выявлять, замечать, проследить и оценивать работу учителя иностранного языка согласно определенным критериям, основанным на знаниях закономерностей усвоения неродного языка, этапов формирования, развития и совершенствования навыков, принципов обучения, средств, методов и приёмов обучения. Нередко в пособиях и учебниках по «Методике обучения иностранным языкам» можно встретить самые общие указания, касающиеся анализа урока. От обучающихся требуется зафиксировать цель занятия, используемое на занятии оборудование, стиль и особенности поведения учителя/учащихся на уроке, выделить наиболее понравившуюся часть урока, а также поделиться общими впечатлениями о нём. Совершенно очевидно, что проведенный согласно подобным указаниям «анализ» по сути анализом не является. Формальные критерии, внимание к несущественным деталям в ущерб прослеживанию внутренней логики урока и связей между заданиями, оценка с позиции «понравилось» - «не понравилось» вряд ли можно назвать анализом, выполненным квалифицированным специалистом.

Анализ предполагает и оценивание урока. Урок или фрагмент урока, на котором вы присутствовали или запись, которого вы видели, может не соответствовать определенным требованиям. К сожалению, учителем могут быть неверно подобраны упражнения (не соблюдается последовательность формирования навыка, большая часть упражнений носит не речевой характер, а тренировочный характер, или учащимся предлагаются задания речевого характера, когда форма нового языкового явления еще требует тренировки, т.д.), нарушена логика урока (предлагаемые задания никак не связаны друг с другом, последующее упражнение не подготавливается предыдущим, цепочки заданий обрываются, не формируют более сложный навык или умение, не ведут к коммуникативной верхушке занятия, т.д.) или не соблюдаются нормы речевого взаимодействия на

уроке (учитель часто и неоправданно переходит на родной язык, говорит больше учащихся, допускает ошибки в речи, работает лишь с самыми подготовленными учащимися, т.д.). При анализе урока необходимо указать на недостатки в его планировании и реализации, указать на методические положения и принципы, которые были нарушены, предложить пути их устранения. При этом необходимо соблюдать такт и проявлять уважение, стараясь в первую очередь отметить сильные и положительные моменты урока, и только потом конструктивно критиковать то, что, на ваш взгляд, требует доработки.

При анализе урока любого типа обратите внимание на то, как учитель осуществляет общение с классом, отдельными учениками, соответствует ли его дидактическая речь необходимым требованиям (См. раздел «Речевое оформление фрагмента урока»).

### **УРОК ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ**

При анализе урока или фрагмента урока, целью которого является формирование или развитие лексических навыков, следует обратить внимание на следующие моменты.

1. Каким образом сформулированы цели и задачи урока? Подчеркивает ли учитель коммуникативную значимость изучаемой группы лексических единиц?

2. Сколько лексических единиц вводится на уроке? Соответствует ли их количество этапу обучения, возрастным особенностям учащихся, языковой подготовке класса, режиму работы (самостоятельно или под руководством учителя)?

3. Какие способы семантизации используются на уроке? Насколько они разнообразны? Насколько адекватен выбор приёмов семантизации новой лексики? Соответствует ли она этапу обучения, возрастным особенностям учащихся, специфике лексических единиц, бюджету времени, языковой подготовке класса, режиму работы (самостоятельно или под руководством учителя)?

4. Какие виды наглядности используются на уроке? С какой целью?

5. Используется ли контекстная или внеконтекстная презентация лексических единиц?

6. Каким образом объясняется лексическая/грамматическая валентность слова?

7. Как работает учитель над развитием социокультурной и социолингвистической компетентности учащихся при работе над новой лексикой?

8. Соблюдается ли требование ознакомления с новыми лексическими единицами на уже знакомом грамматическом материале?

9. Проанализированы ли учителем трудности новых лексических единиц с точки зрения формы, значения и употребления? Какие приёмы используются учителем, чтобы заранее предупредить появление типичных ошибок в речи учащихся?

10. Через какие упражнения осуществляется первичное закрепление лексических единиц?

11. Какая система упражнений используется для формирования лексических навыков (традиционная, с учетом уровня функционирования, с применением функционально-смысловых таблиц)?

12. Соответствует ли последовательность упражнений стадиями формирования лексического навыка?

13. Как соотносятся типы/виды лексических упражнений? Какие преобладают? Оправдано ли их преобладание?

14. Являются ли чёткими и целенаправленными формулировки заданий к упражнениям?

15. Происходит ли комбинирование новой лексики с ранее изученной?

16. Насколько эффективно распределено время на отдельные этапы работы над лексикой?

17. Каким образом осуществляется контроль усвоения новых лексических единиц?

18. Какие приёмы и игры использует учитель для тренировки и повторения лексики?

19. Уделяет ли учитель внимание правильности фонетической стороны речи учащихся?

20. Каков охват учащихся выполняемыми упражнениями?

21. По ответам учащихся в конце урока оцените, в какой мере были достигнуты учителем заявленные цели и решены соотносенные с ней задачи.

22. Были ли трудности в усвоении нового лексического материала? Какие? Какие пути их преодоления вы можете предложить?

## УРОК ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ

При анализе урока или фрагмента урока, целью которого является формирование или развитие грамматических навыков, рекомендуется обратить внимание на следующие моменты.

1. Каким образом сформулированы цели и задачи урока? Подчеркивает ли учитель речевую функцию изучаемого грамматического явления?

2. Какой вид грамматических навыков формируется/развивается на уроке – рецептивные или продуктивные? В чем это проявляется?

3. Какой метод - дедуктивный или индуктивный – используется для объяснения нового грамматического материала?

4. Ознакомлены ли учащиеся со всеми формами данного явления? Зафиксированы ли они на доске?

5. Сравняет ли учитель форму данной грамматической структуры с частично похожей формой другой структуры?

6. Каким образом учитель предупреждает возникновение ошибок в речи учащихся, вызванных межъязыковой или внутриязыковой интерференцией?

7. На основе каких упражнений осуществляется формирование грамматического навыка? Носят ли упражнения условно-речевой характер? Как соотносятся типы/виды упражнений? Какие преобладают? Оправдано ли их преобладание?

8. Были ли чёткими и целенаправленными формулировки заданий к упражнениям?

9. Соблюдены ли этапы формирования грамматического навыка?

10. Правильно ли распределено время между презентацией и автоматизацией грамматического явления?

11. Каким образом осуществляется контроль усвоения нового грамматического явления?

12. Каким образом учитель исправляет допущенные ошибки?

13. Какие приёмы и игры использует учитель для тренировки и повторения грамматики?

14. Каков охват учащихся выполняемыми упражнениями?

15. По ответам учащихся в конце урока оцените, в какой мере были достигнуты учителем заявленные цели и решены соотнесенные с ней задачи.

16. Были ли трудности в усвоении нового грамматического материала? Какие? Какие пути их преодоления вы можете предложить?

## УРОК ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

При анализе урока развития навыков и умений в разных видах чтения необходимо обратить внимание на следующее.

1. Каким образом сформулированы цели и задачи урока?
2. Каким способом учитель создаёт мотивацию перед чтением нового текста?
3. Как организован предтекстовый этап? Дано ли предваряющее задание перед чтением текста?
4. Каким образом учитель осуществляет снятие языковых трудностей?
5. Развивает ли учитель на данном этапе языковую догадку учащихся?
6. Каким образом учитель формулирует целевую установку для чтения? Ясно ли из неё, какую стратегию для чтения необходимо выбрать учащимся? Говорит ли учитель, каким образом будет осуществляться контроль понимания прочитанного?
7. Умения в каких видах чтения развиваются на уроке?
8. Какими заданиями представлен текстовый этап?
9. Какие задания выбрал учитель для проверки понимания прочитанного? Соответствуют ли они виду чтения, который осуществляли учащиеся?
10. Как контролируется понимание прочитанного? Что выясняет учитель в ходе контроля?
11. Соответствуют ли вопросы учителя виду чтения/логике развития теста?
12. Какие упражнения и задания предлагает учитель на послетекстовом этапе? Охарактеризуйте их.
13. Соблюдает ли учитель основные этапы работы над текстом? Правильно ли распределено время между этапами?
14. Использует ли учитель упражнения, направленные на развитие различных механизмов чтения?
15. Стимулируют ли задания и упражнения речемыслительную деятельность учащихся (синтез, анализ, сравнение, обобщение)?
16. Каков охват учащихся выполняемыми упражнениями?



17. Правильно ли выбран текст для данного вида чтения (содержание, композиция, объём, языковые трудности, т.д.)?

18. Соответствует ли содержание текста возрасту и интересам учащихся?

19. Имеет ли текст образовательную или воспитательную ценность? Стимулирует ли учитель активную познавательную деятельность учащихся?

20. По ответам учащихся в конце урока оцените, в какой мере были достигнуты учителем заявленные цели и решены соотнесенные с ней задачи.

21. Испытывали ли учащиеся трудности при работе над разными видами чтения? Какие? Какие пути их преодоления вы можете предложить?

Данные вопросы могут оказаться вам полезными при анализе фрагментов урока, однако, комплексный анализ урока еще впереди!

**ПРИМЕРНЫЙ СПИСОК ВОПРОСОВ ДЛЯ  
ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ  
«МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»  
(V СЕМЕСТР)**

1. Методика как самостоятельная теоретическая дисциплина. Объект и предмет методики.
2. Лингводидактика. Соотношение методики и лингводидактики. Вторичная языковая личность как универсальная категория лингводидактики.
3. Специфика предмета иностранный язык.
4. Связь методики с другими науками.
5. Методы исследования в современной методике.
6. Понятие цели обучения ИЯ. История вопроса.
7. Коммуникативная компетенция, как цель обучения ИЯ на современном этапе и ее компонентный состав.
8. Принципы обучения иностранным языкам.
9. Средства обучения ИЯ.
10. Уровни владения иностранным языком.
11. Содержание обучения ИЯ. Отбор содержания обучения. Критерии отбора.
12. Обучение произношению: требования к произношению, фонетические навыки, произносительные трудности.
13. Обучение произношению на различных этапах обучения в школе.
14. Методика формирования и развития фонетических навыков.
15. Система упражнений, компоненты системы упражнений.
16. Типологические признаки неречевых, речевых и условно-речевых упражнений.
17. Функциональный подход при обучении грамматике.
18. Этапы работы над грамматическим материалом.
19. Анализ трудностей усвоения лексики.
20. Этапы работы над лексикой, их содержание, требования к проведению.
21. Упражнения для обучения лексике: традиционные, с функциональной направленностью, с учетом уровня функционирования.
22. Характеристика чтения как ВРД. Понятийный аппарат.
23. Работа над текстами для разных видов чтения.

24. Упражнения для развития навыков и умений, обеспечивающих все виды чтения.

## **ТРЕБОВАНИЯ И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ НА ЗАЧЕТЕ**

Промежуточная аттестация по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» предусматривает оценку уровня освоения основных положений теории и методики обучения иностранным языкам, овладения терминологическим аппаратом дисциплины, а также уровня сформированности профессиональной компетенции учителя/преподавателя иностранного языка. Зачет по курсу проверяет знание основных понятий данной дисциплины, а также умение применять полученные знания при решении методических задач, моделирующих учебный процесс.

Обучающийся получает положительный результат на зачёте, если демонстрирует владение теоретическим материалом: исчерпывающе освещает вопросы, проявляет хорошее понимание описываемых явлений и их роли в методике преподавания иностранного языка, правильно и уместно пользуется лингводидактической терминологией, исчерпывающе отвечает на дополнительные вопросы; правильно и логично оформляет свое высказывание; демонстрирует умения адекватного и правильного решения практических задач.

Зачёт принимается в письменной и устной форме и состоит из двух частей: 1) развернутый устный ответ по вопросу (20 баллов); 2) серия тестов на бумажном носителе (20 баллов). Указанные части с учетом их природы оцениваются дифференцированно.

При оценке развернутого ответа применяется опора на полноту, т.е. процент сведений, излагаемых по одной из тем списка. Максимальный балл за развернутый устный ответ – 20.

Баллы 20 – 16 выставляются, если излагается 100% - 85% сведений от объема, определяемого учебниками по курсу, термины (дефиниции) корректны, используются адекватные языковые средства для выделения релевантной информации. Баллы 15 – 11 выставляются, если излагается 84% - 75% сведений, допускается не более двух упущений и не более двух неточностей. Баллы 10 – 5 выставляются, если излагается 74% - 60% сведений, допускается не

более четырех упущений и четырех неточностей. Баллы ниже 5 выставляются, если студент показывает некоторые знания по вопросу, знания фрагментарны, допускаются ошибки в содержании, классификациях.

Вторая часть промежуточной аттестации в форме зачёта представлена тестом, который состоит из заданий, проверяющих знание дефиниций, ключевых методических понятий, определений, классификаций, характеристик, упражнений и т.д. Оценка за каждый элемент всех тестов – 0,5 балла. Общее количество баллов за тестовую часть – 20.

Всего за обе части зачета – 40 баллов.

Баллы, полученные обучающимся на зачёте, суммируются с баллами, набранными по результатам текущей работы и двух рубежных контрольных работ. Общее количество баллов, которое студент может набрать по дисциплине - 100 баллов. Из них 40 баллов могут быть получены на зачете, 60 баллов - за текущую работу в семестре. Студент, набравший в ходе текущей работы и промежуточной аттестации в форме зачета от 51 до 100 баллов, получает оценку «зачтено». Если количество баллов, набранное студентом за семестр меньше 12, студент проходит устное выборочное собеседование по всем темам курса.

ЯКОВЛЕВА Ю.М.

## **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Учебно-методическое пособие

Подписано в печать 03.10.2017 г. Формат 60x80 1/16

Печатается на ризографе. Бумага офисная.

Гарнитура Times. Объем 4,3 усл. п.л. Тираж 200 экз.

Заказ № 103

Отпечатано с готового оригинал-макета  
на полиграфической базе редакционно-издательского отдела  
ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»  
302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95  
Тел. (4862) 74-09-30