Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №47 г. Владикавказа

2014

**Методическая разработка на тему:**

**«ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»**

**Учитель английского языка Идрисова Виктория Валерьевна**

Содержание.

Введение

1. Трудности, возникающие у учащихся, в процессе изучения иностранного языка.

1.1. Особенности иностранного языка как предмета.

1.2. Самостоятельность обучения.

1.3. Общая характеристика трудностей в учебной деятельности.

1.4. Трудности, связанные с лексикой и фразеологией изучаемого языка.

1.5. Трудности, связанные с грамматикой изучаемого языка.

2. Трудности, возникающие у учителей, в процессе обучения иностранному языку.

2.1. Повышение мотивации обучения.

2.2. Толерантность обучения.

Заключение

Список использованной литературы.

Ведение.

Владение иностранным языком – является неотъемлемой частью современного образования. Однако качество образования перестало удовлетворять общество, пришло в противоречие с социальными ожиданиями. В школьной среде стало остро ощущаться понижение общей и учебной культуры учащихся, поэтому, под образованием, включая языковое образование, надо понимать не только процесс и результат овладения человеком определенной системой знаний, умений и навыков, но и развитие и воспитание человека – личности, способного к переустройству общественной жизни, производства, сохранению культуры, экологии, духовности.

В связи с этим, ученые подняли вопрос об инновационном образовании, главной целью которого является сохранение и развитие творческого потенциала личности. Личностно-ориентированное образование определяется как «образование, которое может обеспечить развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов и которое предоставляет личности свободу выбора и пути получения образования, а также способов самореализации в культурно-образовательном пространстве».[14] Необходимо прежде всего научить ученика учиться, самому добывать знания, научиться адекватно воспринимать условия современного быстро меняющегося мира и адаптироваться к ним.

 К настоящему времени в российской системе языкового образования произошли значительные позитивные изменения, как в организационном, так и в содержательном аспектах. Существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков. Значительно выросли их образовательная и самообразовательная функции в школе и ВУЗе, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения. Если в предыдущие десятилетия XX века круг людей в стране, у которых была необходимость общаться на иностранном языке, был достаточно узок, то в

настоящее время ситуация изменилась. Геополитические, коммуникационные и технологические преобразования вы обществе вовлекли как в непосредственное, так и опосредованное общение довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков. Приоритетную значимость приобрело обучение языку как средству общения и приобщения к духовному наследию изучаемых стран и народов.

 В связи с вышесказанным, определился выбор темы данной работы: **«Трудности в обучении иностранному языку в Средней общеобразовательной школе».**

**Цель работы** - проанализировать процесс обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

 **Цель работы определила следующие задачи:**

1. выявить трудности, возникающие у учащихся в процессе изучения иностранного языка;
2. выявить трудности, возникающие у учителей, в процессе обучения иностранному языку.

1. Трудности, возникающие у учащихся, в процессе изучения иностранного языка.
	1. Особенности иностранного языка как предмета.

Иностранный язык характеризуется целым рядом отличительных признаков от родного языка. Он отличается: направлением пути овладения, как отметил Л. С. Выготский; плотностью общения; включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека; совокупностью реализуемых им функций; соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка, т.е. периодом наибольшей чувствительности к овладению языком (от 2 до 5 лет).

Рассмотрим специфику иностранного языка как предмета. ''Характеризуя направления пути овладения родным и иностранным языками, Л.С. Выготский определил этот путь для родного языка как ''снизу-вверх'', тогда как для иностранного языка характерен путь ''сверху-вниз''. ''Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный - начиная с осознания и намеренности'' [8].

 С изменением направления овладения иностранным языком меняется и плотность общения. Так, плотность общения ребенка с окружающими его детьми и взрослыми на родном языке несравненно выше, чем на иностранном языке в условиях школьного обучения.

 Не менее существенной отличительной особенностью овладения и владения иностранным языком является его одностороннее «включение» только в коммуникативную, а не в предметно-коммуникативную деятельность. ''В школе ребенок только общается при помощи языка, не используя его в своей непосредственной предметной деятельности. Это, приводит к тому, что, например, слово иностранного языка живет в языковом сознании ребенка только в своей абстрактно-логической, понятийной стороне. Обозначаемые словом иностранного языка предметы лишены характеристик запаха, цвета, формы, размеров. Это может служить одной из причин непрочности сохранения иноязычного слова в памяти, затруднений его актуализации''[8].

 Сказанное выше соотносится и с такой особенностью, как возможность реализации иностранным языком всей совокупности функций, которые осуществляет родной язык. «Овладение родным языком есть стихийный процесс, которым человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе». ''Усваивая родной язык, человек «присваивает» орудие познания действительности. В этом процессе естественно удовлетворяются и формируются его специфические человеческие (познавательные, коммуникативные и другие социальные) потребности''. (8).

Иностранный язык в условиях школьного обучения уже не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности. Овладение иностранным языком чаще всего определяется ''удовлетворением либо учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли''. Как отметил Л. В. Щерба, «наблюдения над языком являются наблюдениями над мышлением...» и «выполняет эту предпосылку, заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а, следовательно, и мышления, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание. Необходимо также обратить внимание на характеристику языка как ''средства удовлетворения коммуникативной потребности выражения мысли, чувства, воли''. И родной, и иностранный язык выступают в этом качестве. Однако родной язык первым становится естественной, натуральной формой осознания существования и обозначения эмоционально-волевой сферы человека. Любой другой язык, сосуществуя, не замещает и тем более не вытесняет родной язык в этой функции. Свидетельством этого является тот факт, что самое интимное, непроизвольное, личностно-значимое, люди, владеющие несколькими языками, выражают только на родном зыке''.[8].

В отличие от других учебных предметов иностранный язык, является одновременно и ''целью и средством обучения'' [1]. Остановимся на рассмотрении трех очень существенных особенностей специфики иностранного языка:

**«беспредметности», «беспредельности», «неоднородности».**

Беспредметность иностранного языка заключается в том, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории, географии, биологии, химии, физики и др.), а язык является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин [8]. Он только носитель этой информации, форма ее существования в индивидуальном и общественном сознании. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку нужно сначала определить предмет учебной деятельности. В качестве такого предмета могут выступать, например, сведения об истории, культуре, традициях народа, говорящего на этом языке, или социальные, житейские, научные проблемы.

Иностранный язык характеризуется также беспредельностью, т.е. изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики, или раздел «герундий», не зная раздела «времен», и т. д. Он должен знать всю грамматику, всю лексику, необходимые для требуемых программой условий общения. Но это «все», например, в лексическом и стилистическом планах в языке не имеет практически границ [8]. В этой связи ученые ввели
«ограничение» в учебный языковой материал. Согласно П. Д. Стревенсу,
«ограничение — это процесс, в соответствии с которым, зная, что нельзя научить «всему английскому языку», мы ограничиваем себя каким-то стилем и видом английского языка, и именно он попадает в наш учебный материал, т. е. инвентарь лингвистических единиц...» [8]

Третьей особенностью иностранного языка как учебного предмета является его неоднородность. Язык, в широком смысле слова, включает в себя целый ряд других явлений, например, «языковую систему», «языковую способность» и т. д.

Еще одной особенностью иностранного языка является специфическое соотношение знаний и умений. Так, иностранный язык в процессе овладения им предполагает такой же большой, как и «практические» дисциплины (спорт, ремесла и др.), процесс формирования речевых навыков (умений). В то же время это развитие предполагает не меньший, чем для точных наук, объем языковых знаний в виде правил, закономерностей, программ решений разнообразных коммуникативных задач, которые в силу «беспредметности» иностранного языка относятся к построению, реализации самой речевой деятельности, тогда как в других научных дисциплинах они самоценны, как присущие самой науке и выявляющие ее закономерности.

Специфической особенностью, как пишет в своей работе И.А. Зимняя, иностранного языка как учебного предмета является также сформированное к нему негативное, субъективное отношение людей как к очень трудному, практически не поддающемуся в условиях школьного (да и институтского) обучения овладению предмету. «Изучение иностранных языков характеризуют нередко как самое бесцельное занятие, поглощающее ... у человека больше времени и сил, чем любое иное».[8]. Иностранный язык, действительно, требует работы — ежедневной и систематической. Он требует работы, которая мотивирована. Ученик должен знать, ради чего он это делает, и иметь четко поставленную конкретную цель изучения иностранного языка. Цель может состоять в том, чтобы, например, овладеть английским языком, чтобы в подлиннике прочитать Шекспира, или иметь возможность непосредственного общения со сверстниками — английскими школьниками, и т.д.

1.2.Самостоятельность обучения.

 Развитие новых форм обучения иноязычному общению и, прежде всего дистанционной формы, вызванной общественными потребностями, влечет за собой пристальный интерес к проблеме активизации самостоятельности учащихся. При этом приобретаемый учащимся опыт должен органично включаться в учебный процесс и отслеживаться не только учителем, но и самим учащимся. Это значит, что учебный процесс осознается последним как индивидуальный, зависящий в первую очередь от усилий, которые он вкладывает в изучение языка, от степени его личной ответственности за результаты обучения. Но надо помнить, что овладение определенными навыками иноязычного общения в самостоятельном режиме вызывает большие трудности, вызванные не только самостоятельным поиском информации, самостоятельным решением проблемы, но и проблему самоорганизации, планирования рационального расхода времени, сил, эмоций. Поэтому, учителю следует контролировать ход и результаты самостоятельной работы учащегося, выступая в роли координатора, участника и помощника, не забывая при этом поощрять положительные результаты работы. Необходимо учитывать возрастные особенности школьников, для которых эмоции пока стоят на первом месте, а умелое использование их учителем может повысить эффективность деятельности учащихся.

Так, например, организовав самостоятельное изучение рассказов Джека Лондона учащимися, в классе учитель может провести конкурс по следующим номинациям:

1. Номинация на лучшие иллюстрации к рассказам (с обязательной аргументацией выбранного эпизода);
2. Номинация на лучшую анатацию рассказа (с его кратким содержанием);
3. Номинация на лучшую драматизацию эпизода;
4. Номинация на лучшую презентацию рассказа с использованием биографии писателя.

При поощрении участников, преподавателю следует учитывать уровень подготовки, творческий подход и креативность работы ученика.

Такая работа может стать результатом интенсивной познавательной деятельности учащегося, его активной интеллектуальной индивидуальности, использования стратегий самостоятельных исследований и открытий.

Но, несмотря на инновационный подход в образовании, на развитие творческого потенциала на занятиях, у учащихся по-прежнему остается ряд трудностей при изучении иностранного языка, т. к. «овладение иностранным языком представляет собой сложный процесс, требующий приобретения навыка непосредственного понимания читаемого или воспринимаемого на слух, формирование соответствующих мыслей непосредственно на базе чужого языка». [2]

* 1. Общая характеристика трудностей в учебной деятельности.

Одной из проблем в условиях овладения иностранным языком является аудирование. Основные трудности с которыми может встретиться учащийся в условиях реальной коммуникации, следующие:

1. Выбор языковых средств выражения мысли определяется не тем лексическим и грамматическим материалом, которым владеет слушающий, а содержанием высказывания говорящего и целью, с которой он осуществляет свое высказывание;
2. Индивидуальные особенности речи говорящего могут не соответствовать тому стандарту, которым владеет слушающий;
3. Темп речи говорящего может казаться для слушающего непривычно быстрым;
4. Однократность восприятия речи не соответствует практике многократного восприятия сообщений на уроках иностранного языка, где почти каждое сообщение учащиеся слышат или могут услышать столько раз, сколько потребуется им для полного понимания.

Естественная речь на любом языке, как правило, характеризуется редуцированным, свернутым произношением, но, исходя из некоторых психологических закономерностей при овладении произношением, учащиеся должны на первых порах слушать и воспроизводить «полный стиль артикуляции». Только после овладения навыками такого проговаривания можно переходить к выработке умения понимать речь в ее естественном звучании.

Например, изучая глаголы to be in Present Simple, мы вырабатываем сначала полное произношение и только потом редуцированное. He is at school. He’s at school. We are glad to see you. We’re glad to see you. Etc.

Главное, чтобы процесс овладения полным стилем артикуляции не затягивался на все годы школьного обучения, т. к. сталкиваясь с аудированием в реальных условиях, ученик теряется перед трудностью понять что-то при восприятии другого человека. Трудность эту легко снять, организовав систематическое прослушивание речи разных дикторов в магнитофонной записи. При этом, весь речевой материал должен быть построен на уже освоенном языковом материале, а целью этого прослушивания должно быть развитие умения аудировать.

Темп естественной речи говорящего на английском языке кажется изучающим этот язык слишком быстрым. Это вызвано, во-первых, привычкой слушать замедленную речь преподавателя и своих товарищей. При аудировании на родном языке происходит внутреннее проговаривание слышимых речевых сигналов. Но скорость этого проговаривания в два-три раза больше скорости внешней артикуляции. Мысленный перевод на родной язык, который также сопровождается внутренним проговариванием, нарушает непосредственность понимания английской речи в ее естественном темпе. «Необходимость понимать иностранную речь опосредованно (через родной язык) и создает у слушающего впечатление, что речь на иностранном языке имеет слишком быстрый темп».[11] Таким образом, для развития умения аудировать иностранную речь, необходимо развивать беспереводное понимание, а также постепенно приравнивать темп иноязычной речи к темпу речи на родном языке.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение(12). Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния, называния предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти.

Сравнительная характеристика говорения и аудирования дает возможность выделить общие психологические параметры. Оба вида речи характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования. Основным различием этих двух процессов являются их конечные звенья — порождение высказывания для говорения и восприятие речи для аудирования.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. «Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания» [12]

 Устная речь может быть представлена в диалогической и монологической формах.

Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющими друг друга и порождающими одна другую репликами двух и более лиц [12].

Монологическая речь – это речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий.
Монологическая речь характеризуется большей произвольностью
(планируемостью), последовательностью, стройностью, чем диалогическая [12]. Основная трудность понимания диалогической речи школьниками состоит в том, что в ходе диалогической речи есть необходимость следовать за ходом мысли собеседника. В этом случае диалогическая речь тесно связана с развитием навыков аудирования (о чем было сказано выше). Очень часто случается, что учащиеся при разговоре с носителем языка ''схватывают'' только начало реплики, а середина и конец пропускаются (прослушиваются), т.к. мозг ребенка обдумывает в это время ответ на реплику.

Еще одна трудность состоит в боязни ребенка общаться с иностранцами вообще. Он боится, что не поймет их, а если и поймет, то не сможет ответить или ответит неправильно.

Основная же трудность монологической речи состоит в поддержании логичности, связности, непрерывности, смысловой законченности высказывания в процессе говорения. Ребенку младшего школьного возраста очень трудно придерживаться этих критериев, и он воспроизводит то, что в этот момент приходит в голову, совсем не задумываясь о форме, в которой он преподносит свой рассказ.

Краткий сопоставительный анализ аудирования и говорения свидетельствует не только о тесном взаимодействии аудирования и говорения, но и об их органической связи с чтением и письмом.

Письмо возникло на базе звучащей речи как способ фиксации звуков языка для сохранения и последующего воспроизведения информации. Чтение является как бы переходной формой от устной речи к письму, сочетая все признаки того и другого. Обучение, как чтению, так и письму связано с развитием связей между речевым слухом и артикуляцией.

Чтение рассматривается как рецептивная речевая деятельность, которая складывается из восприятия и осмысления письменной речи [12]. В отличие от восприятия устной речи при чтении информация поступает не через слуховой, а через зрительный канал. Соответственно изменяется и роль различных ощущений. Решающую роль при чтении играют зрительные ощущения. Как слушание речи, так и чтение сопровождается проговариванием воспринимаемого материала в форме внутренней речи, которая становится полной развернутой речью при чтении вслух. Поэтому и при чтении большую роль играют моторные ощущения. Читающий слышит себя, поэтому и слуховые ощущения являются обязательным элементом чтения. Они дают возможность проконтролировать правильность собственного чтения. Однако при чтении они играют подчиненную роль в отличие от слушания речи, где они доминируют.

Таким образом, работая над трудностями в письменной и устной речи, надо учитывать их тесную взаимосвязь. Поэтому, следует работать не поочередно с каждым видом речевой деятельности, а со всеми в совокупности.

1.4. Трудности, связанные с лексикой и фразеологией изучаемого языка.

Другой трудностью при изучении иностранного языка является лексика и фразеология, т.к. главным препятствием в межнациональном общении является различие фоновых знаний, составляющих специфику национальных культур коммуникантов. «Фоновые знания основаны на кумулятивной функции языка, на способности языка выступать в качестве хранилища коллективного опыта, на его способности фиксировать накопленный опыт непосредственно в формах языка, в строевых единицах речи – словах, фразеологизмах, афоризмах. [10]

В преподавании иностранных языков еще не ставился вопрос об изучении словосочетания и теснейшим образом с ним связанным вопрос о лексико-фразеологических и лексико-синтаксических варианта слова. По мнению О.А. Ахмановой, «глубочайшим пороком до сих пор практикуемой системы в этой области является весьма распространенное представление о текстах, как о состоящих сплошь и исключительно из «свободных» словосочетаний, мыслимых в виде простых «арифметических сумм», получаемых из сложения «простейших элементов» - «слов»».[2]

Поэтому, когда учащийся оказывается вынужденным обратиться к естественному речевому произведению на изучаемом языке, он практически ничего не понимает, он только с грустью констатирует, что хотя «все слова он в словаре нашел и выписал с «переводами», связать их и проникнуть в смысл целого он не может».

Например, при переводе предложения « Every morning my Grandpa looks through fresh newspapers.», ученик допускает ошибку. Устойчивое словосочетание «to look through» он переводит буквально «смотреть сквозь» и поэтому, предложение теряет смысл. Вместо того, чтобы перевести «Каждое утро мой дедушка просматривает свежие газеты.», он перечисляет ряд бессмысленных слов: «Каждое утро мой дедушка смотрит сквозь газеты».

Или, не зная фразы ‘’as dead as a dodo’’,которая означает потерю популярности, ученик не сможет перевести предложение: The president’s plans to animate the nation’s economy are as dead as a dodo. – Планы президента оживить национальную экономику абсолютно бесперспективны. ‘’Dodo’’ это дронт. Птица, которая была истреблена в 15 веке. Потому выражение «as dead as а dodo» имеет вышеупомянутое значение.

Для того, чтобы прекратить это нетерпимое положение следует: перестать пользоваться в преподавании языка противоестественными, ходульными текстами, а также научить с самых первых шагов правильному методу работы по изучении лексики и фразеологии. Для этого нужно построить работу с самого начала так, чтобы учащимся было ясно, что, сочетаясь по правилам грамматики, слова непременно вступают в сложные лексико-фразеологические взаимоотношения, пренебрежение которыми приводит к искаженному представлению о природе словосочетания вообще и особенно нетерпимо при изучении иностранного языка, т. к. именно «в правилах сочетания слов, в закономерностях образования разных видов и типов словосочетаний ярко проявляется национальная специфика языка».[5]

Поэтому с самого начала как принципиально единственно возможный вид работы – отбор и систематическое изучение словосочетаний по таким группам, как например, соединение глаголов определенных семантических групп и производных от них существительных с дополнением (типа look, stare, gaze; at, looking at,a look at; interested in плюс –ing, interest in и т.д. )

Особое внимание в своей работе надо уделить фразеологическим словосочетаниям. Впервые на специфику единиц подобного рода указал Ш.Балли в своей книге «Французская стилистика». В нашей стране одним из первых на свойства таких единиц обратил внимание В.В.Виноградов, причислив их в своей классификации фразеологизмов к фразеологическим сочетаниям, основным признаком которых является наличие двух и более компонентов, один из них сохраняет свое значение (ключевой или свободный компонент), а другой или другие (несвободный) его меняют. Причина трудностей в их употреблении заключается в различии семантических составляющих их компонентов. Для англичан, например, недостаточно знать слова *дождь* и *идет*, чтобы сказать по-русски *идет* *дождь*. Слова *идет* и *дождь* они должны получить как готовое словосочетание *идет* *дождь*, иначе они будут пытаться составить аналогичное сочетание их родного языка: It rains (дословно: *это* *дождит*).

Еще одна причина, затрудняющая усвоение данного типа единиц, заключается в их двойственной природе. Поэтому при изучении устойчивых словосочетаний имеет смысл обратиться к таким языковым моделям, которые позволяют отражать их двойственную природу и дают возможность объяснить элементы системности в их семантике. Говорящий при выборе средств для выражения своего замысла взвешивает, какой из возможных вариантов будет лучше всего (легче, полнее, безошибочнее) понят слушающим в данной речевой ситуации, и выбирает именно его. Ученые пришли к выводу, что способность несвободного компонента устойчивых словосочетаний сочетаться с близкими по значению словами увеличивает вероятность предсказания несвободного компонента при образовании данного типа единиц. Поэтому в первую очередь надо предпринять попытки установить общность существительных, употребляющихся с одним и тем же глаголом.

Так, с английским глаголом **to** **give** именные компоненты устойчивых словосочетаний образуют следующие группы слов:

- слова, которые в составе устойчивых словосочетаний указывают на взаимоотношения людей, выражающиеся в определенных актах устной и письменной речи: *a command, an order, an instruction, an answer, a response, a reply, a permission, an oath, an advice, the reasons, an interview, a consent, a punishment, a lesson a lecture;*

*-* слова, которые в составе устойчивых словосочетаний обозначают торжественные и развлекательные мероприятия:  *a breakfast, a dinner, a supper, a concert, a performance, a reception;*

- слова, характеризующие в составе устойчивых словосочетаний поведение человека и его взаимоотношения с другими людьми: *a present, an attention, the regards, an example, an offence, a help, a life, a lie, a due;*

- слова, обозначающие в составе устойчивых словосочетаний физические однократные действия человека ( иногда они направлены на другого человека):*a cry, a blow, a push, a jump, a look, a glance, a slap, a kiss, a nod, a shrug of shoulders, an injection, a signal, a voice;*

- слова, обозначающие виды денежных средств: *the alms, a credit;*

- слова, обозначающие знаки поощрения: *a medal, a title, a reward.*

Рассмотренные единицы представляют собой переходное явление в языке, так как они совмещают в себе признаки как устойчивых, так и свободных словосочетаний. Их правильное употребление является необходимым условием грамотного владения иностранным языком, поэтому при изучении иностранных языков следует уделять особое внимание устойчивым словосочетаниям, учитывая все их специфические свойства.

1.5. Трудности, связанные с грамматикой изучаемого языка.

Основой для изучения грамматики иностранных языков, по мнению О.А.Ахмановой, должны служить речевые произведения. «Научно-лингвистически обоснованное преподавание иностранных языков не может базироваться при подборе и организации учебного материала всецело на «языке», как вполне абстрагированном от реальных речевых произведений, «отогнанном» и законсервированном продукте», - утверждает она.[2] Поэтому, следует составлять как можно меньше текстов и как можно скорее переходить к естественным фабульным текстам, лишь в необходимой мере облегченным и адаптированным. Наличие в тексте не только не «проходившихся» еще, но и вообще не подлежащих «парадигматическому прохождению» грамматических явлений совершенно закономерно. Наличие в тексте таких явлений не только не представляет собой некоего неизбежного зла, а напротив, является основным условием успешного овладения языком. Овладеть языком невозможно без того, чтобы с самого начала не привыкнуть включать в свой инвентарь средства оформления и передачи мысли посредством языковых единиц, не подвергавшихся еще систематическому, логическому, парадигматическому, «арифметическому» и прочему осмыслению. Неоднократно отмечалось, что лица, уже овладевшие одним иностранным языком (в частности, владеющие двумя языками), легче овладевают и третьим языком, оказываются как бы более способными к языкам, чем лица, никогда никаким языком, кроме родного, не пользовавшиеся. Эта «способность к языкам» заключается в том, что такие лица уже знают по собственному опыту, что непосредственный опыт в области «техники» перехода с одной «языковой базы» на другую.

Этот вопрос особенно актуален в Республике Северная Осетия- Алания, так как Осетия – многонациональная по своему этническому составу республика, на ее территории проживают представители свыше 10 национальностей, при этом выделяются две доминирующие группы: русские и осетины. Уникальность социолингвистической и социокультурной ситуации в Осетии состоит в том, что практически не владеющие родным языком осетины считают родным русский язык, но в то же время в качестве родной культуры принимают осетинскую. Отличительной чертой современной этнолингвистической ситуации является двуязычие с превалирующей долей русского языка. Поэтому, при изучении английского языка прослеживается тенденция к сопоставлению изучаемого языка и культуры с языком и культурой национального языка. Так, например, прослеживается сходство звучания некоторых слов: cabbadge –къабуска – капуста; a door- дуар – дверь; наличие глаголов-связок в осетинском и в английском языках:

 Æз **дæн** ахуырдзау. I **am** a pupil.

Ды **дæ** ахуырдзау. You **are** a pupil.

Уый **у** ахуырдзау. She/he **is** a pupil.

Мах **стæм** ахуырдзаутæ. We **are** pupils.

Сымах **стут** ахуырдзаутæ . You **are** pupils.

Уыдан **сты** ахуырдзаутæ . They **are** pupils.

В этой связи проблема эффективного обучения иностранным языкам в республике приобретает новые приоритеты: введение поликультурного компонента в содержание языкового образования в школе Осетии, обучение детей иностранному языку через полилог трех культур (осетинской, русской и английской). Обучение школьников через полилог культур необходимо осуществлять постоянно, начиная с первых шагов изучение предмета «Иностранный язык», поскольку начальный этап закладывает фундамент всего здания обучения любому языку. Все это требует нового подхода к отбору содержания обучения, при котором каждый компонент нужно обогащать информацией о культуре как страны изучаемого языка, так и о родной культуре.

1. Трудности, возникающие у учителей, в процессе обучения иностранному языку.
	1. Повышение мотивации обучения.

Данное положение меняет содержательную сторону обучения иностранному языку, а именно: «учет реальных интересов и потребностей учащегося конкретного возраста; развитие его эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения; повышение мотивации учащегося к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода».[6]

Речь идет о важности поиска выхода за пределы классной комнаты/школы – организации межкультурного обмена или проектной работы, совместные международные проекты, туризм, переписка. Большое значение в этом имеют средства новых информационных технологий.

Новые информационные технологии способны стать средством, при помощи которого сознание человека приобретает новый характер. Прежде всего, умение моделировать ситуацию, используя компьютер, *приводит к воспитанию системного мышления, в котором культурные, нравственные ценности доминируют* в сознании и реализации новых технологий. Новые мультимедийные технологии дают высокий эффект обучения иностранному языку, если они подкреплены передовыми методическими приемами.

Основные виды работы с персональным компьютером на уроках английского языка можно поделить на три группы: использование обучающих и познавательных программ на CD, создание программ в различных приложениях самим учителем с дальнейшим применением на уроках при объяснении материала или при его отработке и проверки и использование на уроках Интернет-ресурсов.

Использование обучающих и познавательных программ на CD – наиболее доступный способ использования компьютера как на уроках, так и во внеурочное время. Учитель может проводить групповую и индивидуальную работу с детьми, используя обучающие программы с игровыми элементами: «Triple Play Plus» , «Euro Talk. Elementary», «Euro Talk. Intermediate», «Professor Higgins», «Learn To Speak English».

Овладение языком через игру – один из основных принципов системы обучения. Разнообразные мультимедийные игры способствуют расширению словарного запаса, знакомят с грамматикой английского языка, учат понимать речь на слух, правильно писать.

Например, при изучении темы «Описание внешности» учащимся предлагается создать фоторобот представленного человека. Или предлагается выполнить задание по рисунку, который представляет собой мозаику частей тела человека, отрабатывая обширный словарный запас. Или при изучении темы «Мебель» учащиеся могут сначала создавать, а потом описывать комнату, квартиру и т.д.

Самостоятельное создание программ требует более серьезной подготовки. Учитель создает презентации, учитывая конкретных учеников, их способности, применяя анимационные эффекты, изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта и т. д.

Так, например, при объяснении образования вопросов в английском языке учащиеся видят, как постепенно перестраивается предложение из повествовательного в вопросительное.

На более продвинутом этапе изучения английского языка можно использовать интернет. Глобальная сеть - уникальная среда для обучения, поскольку здесь можно найти большое количество аутентичной информации на любую тему, вступить в контакт с носителями языка. Интернет выступает и как средство обучения языку и как цель обучения, так как создает потребность в общении на иностранном языке – письменном или устном.

Компьютерная поддержка должна гармонично вливаться в структуру занятия, поэтому при разработке урока с использованием Интернет-ресурсов необходимо определить для изучения каких тем целесообразно использовать «инфокоммуникативные технологии»,[7] какие дидактические задачи эффективно решаются с их использованием, какие программные средства необходимо использовать для создания и выполнения компьютерных заданий. Затем необходимо выбрать вид деятельности: дискуссия, тест, выполнение он-лайн упражнений на закрепление грамматических, лексических и речевых образцов, проверка домашнего задания и т.д.

Можно выделить несколько видов организации занятий, которые могут быть разработаны с использованием информационных технологий:

1. Экскурсии по сайтам www-серверов (например, галереи художественных музеев мира при изучении темы «Искусство»).
2. Видео- , телеконференции, позволяющие представить свое мнение по определенной теме, узнать точку зрения сверстников из различных стран мира.
3. Чаты. (Для получения информации о мнении представителей различных стран мира по обсуждаемой проблеме.)
4. Проектные занятия.

Материалы, взятые из сети Интернет, могут стимулировать диалогическое взаимодействие между учащимися, усвоение различных диалогических структур. Создание ситуаций, максимально приближенных к естественным – один из способов заинтересовать учащихся, стимулировать изучение материала.

Обобщая опыт применения компьютера и мультимедийных технологий на уроках английского языка можно сделать вывод:

1. Мультимедийные технологии ускоряют процесс обучения;
2. Они способствуют резкому росту интереса учащихся к предмету;
3. Улучшают качество усвоения материала;
4. Позволяют индивидуализировать процесс обучения;
5. Дают возможность избежать субъективности оценки.
	1. Толерантность обучения.

Окружающий нас мир становится все меньше и меньше благодаря прогрессу, скорости и коммуникабельности и нам, несмотря на всевозможные национальные, культурные и исторические различия, приходится вступать в контакт с иноземными партнерами, приноравливаясь к их привычкам и особенностям. Общаясь, встречаясь, разговаривая люди удивляются тем отличиям, которые бросаются в глаза. Нам следует обращать внимание больше на различия, чем на схожесть. По мнению Н.В. Барышникова, «основой обучения межкультурной коммуникации является не подражательство образцам стратегий и тактик из иных культур, а формирование толерантности участников межкультурной коммуникации, воспитание взаимоуважительного отношения к культуре, традициям, обычаям, вере своего партнера по коммуникации». [3] Другими словами, «основа межкультурной коммуникации – это толерантность, которая в современной психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образа жизни, характера поведения, особенности других индивидов». [4]

Нередко при изучении английского языка, ученики задают такие вопросы: Почему в Англии и в Америке не принято обращаться друг к другу по имени отчеству? Как у них вообще звучит отчество? Почему слово **I** всегда пишется с большой буквы? Почему вначале разговора вопрос **How are you?** является обязательным? Неужели им и вправду так интересно как у меня дела?

Данные вопросы и их анализ приводят нас к мысли о том, что в условиях межкультурной коммуникации чужды вопросы «почему?», важно уметь принять факты из иной культуры. Таким образом, стремлением межкультурной коммуникации является « толерантное стремление к взаимопониманию». [3] Если оно имеется, то будут легко прощены и языковые ошибки, и отличия в культуре общения, и естественные социокультурные нестыковки. Пояснения о правилах общения, принятых в той или иной культуре, безусловно нужны, но не для того, чтобы «подстраиваться» под них, «подражать» им, а для других целей: для того, чтобы им следовать, для того, чтобы лучше понимать своего собеседника в условиях межкультурной коммуникации.

Выдвинутая в свое время Е.И. Пассовым идея «обучения иноязычной культуре» вначале показалась весьма привлекательной: какие-то сведения по истории, культуре, литературе и правилам этикета действительно необходимы в учебниках иностранного языка в разумных пределах. Такая информация всегда давалась и дается в процессе преподавания других предметов школьной программы: истории, географии, литературы, культуроведения и др. На уроках же иностранного языка эти материалы должны использоваться как фоновые знания при обучении иностранному языку и формировании навыков речевого общения.

Однако это благое намерение вылилось в нечто, противоречащее здравому смыслу: идея прекрасно вписалась в глобалистскую политику Америки, целью обучения стало «погружение в иноязычную культуру», чем глубже, тем лучше. В начале ХХI столетия, надо отметить, имеет место тенденция американизации мира. Американская культура, американские ценности, так называемый American style последовательно, методично и целенаправленно распространяется во всех сферах мировой цивилизации. На деле это означает освоение американского образа жизни, традиций, обычаев и нравов, религиозных обрядов, реалий современной жизни, т.е. вживание в американский менталитет не только через освоение языка, но и через невербальные средства общения: мимику, жесты, телодвижения, разнообразные поведенческие стереотипы на уровне устойчивых условных рефлексов. Все это, несомненно, ведет к расшатыванию и, в конечном счете, к разрушению нашего собственного, т.е. славянского, российского менталитета.

Погружение в иноязычную культуру привело к большей перегруженности учебников информационными текстами специальной тематики о стране изучаемого языка. Страноведческая информация стала включаться в контрольные тесты, для подготовки к которым учащимся требуется дополнительное время, и поэтому его остается меньше на освоение лексики и фразеологии разговорной речи и на развитие речевых навыков. Вследствие этого уровень коммуникативной компетенции школьников снижается, и соответственно снижается и уровень их мотивации к изучению иностранного языка. В этой связи представляется целесообразным смесить акцент с «обучения иноязычной культуре и межкультурному общению» на «обучение устному и письменному общению на иностранном языке». Аргументов, по мнению Н.В. Филипова, для такого решения много:

Во-первых, язык сам по себе – это лишь часть культуры, и поэтому расширение содержания предмета «иностранный язык» до «иноязычная культура в межкультурной коммуникации» просто не корректно. А при сохранении того же количества учебных часов на предмет такое расширение его содержания невозможно без ущерба для освоения самого иностранного языка.

Во-вторых, организация на уроке межкультурного общения в среде одной, русской культуры (без использования компьютера) невозможна.

В-третьих, погружение учащихся в иноязычную культуру предполагает их вживание в менталитет другой нации через освоение тонкостей языка и невербальных средств общения, что может привести к разрушению собственного менталитета.

В-четвертых, в освоении языковых американизмов (коими богаты наши некоторые учебники) нет необходимости, поскольку владение английским языком на уровне литературной нормы вполне достаточно для выпускника школы.[13]

Очевидно также и то, что требуются новые технологии обучения иностранным языкам, поскольку школьники недостаточно владеют умением общаться на иностранном языке. Их иноязычной речи, как правило, недостает спонтанности, поведенческой и речевой вариативности как обязательных компонентов истинной коммуникации. Под спонтанностью понимается самопроизвольный речевой и поведенческий акт, вызванный внешними причинами, такими как: обстановкой и условиями осуществления коммуникативного акта и их непредвиденными изменениями, реакцией собеседника на высказывания партнера, выбором им новой темы, новых аргументов и т.д.; внутренними причинами, такими, как: неожиданными ассоциациями, ощущениями, психическим и физическим состоянием, личностными и темпераментными характеристиками говорящего и т.д. – и языковыми причинами, такими, как: степени языковой компетентности, многозначностью употребляемой лексики. Обучение спонтанности иноязычной речи может обеспечиваться коммуникативными заданиями, представляющих собой эпизод как естественную жизненную ситуацию, предполагающую обязательное наличие:

1. конкретного лица, наделенного определенными чертами-характеристиками;
2. конкретного лица, воспринимающего речь и поступки первого;
3. мотива;
4. цели и намерения каждого из них в этой деятельности;
5. различных конкретных обстоятельств этой ситуации;
6. установки высокой нравственности.

 Таким образом, чтобы научить спонтанной иноязычной речи, следует руководствоваться древней мудростью «Loqui loquendo discitur» - «Говорить, говоря, учишься».

Как мы видим, появилось много новых методов и разработок, новых методик и технологий в обучении иностранного языка. Но по-прежнему осталось еще много трудностей и проблем у обучающихся. Поэтому в обучении иностранного языка следует стремиться к следующим целям:

1. Употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умений);
2. Объяснить и усвоить (на определенном уровне) чужой образ жизни/поведения (процессы познания);
3. Расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы развития).

Как известно, навыки и умения, познание и развитие есть звенья одной цепи – формирование личности. Таким образом, обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы имеет большой личностно-развивающий потенциал, перспективный для общеобразовательной школы.

Заключение.

Проанализировав процесс обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе, мы пришли к следующим выводам:

1. Иностранный язык как школьный предмет требует ежедневной, систематической и мотивированной работы;
2. В связи с недостаточным количеством часов, отведенных на изучение иностранного языка, необходимо активизировать самостоятельность учащихся;
3. Работая над трудностями в письменной и устной речи, следует работать не поочередно с каждым видом речевой деятельности, а со всеми в совокупности;
4. Основой для изучения лексики, фразеологии и грамматики иностранных языков должны служить речевые произведения, а не противоестественные, ходульные тексты;
5. Билингвизм - необходимый компонент в современном содержании обучения;
6. Мультимедийные технологии ускоряют процесс обучения и повышают мотивацию изучения иностранного языка;
7. Обучение иностранному языку должно носить личностно-развивающий потенциал, перспективный для общеобразовательной школы.

Список использованной литературы.

1. Ауэрбах Т.Д. Зачем и как изучать иностранный язык. - М.: Знание, 1961. – С.21.

2. Ахманова О.А. О лингвистических основах преподавания иностранных языков//Методическая мозаика, 2007, №8. – С.7.

3. Барышников Н.В. Толерантность как основа межкультурной коммуникации //Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты. – Пятигорск, 2004. – С.4.

4. Бондарева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С.5.

5. Виноградов В.В., ИАН ОЛЯ, том ХIII, вып.6, 1954. - С.498.

6. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания//Иностранные языки в школе, 2004, №1. – С.4.

7. Головко Е.А. Инфокоммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства изучения иностранного языка//Иностранные языки в школе. – М., 2007, №8. – С.61.

8.Зимняя И.А. Психология обучения Иностранному языку в школе. - М.: Просвещение , 1991. – С.53.

9. Карпов И.В. Психологический анализ процесса понимания и перевода учащимися иноязычных текстов. // Иностранные языки в школе, 1949, №6. – С.34.

 10. Квартыч Н.В. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранных языков//Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты. – Пятигорск, 2004. – С.40.

11. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое?// Методическая мозаика, 2007, №8. – С.13.

12. Методика обучения иностранному языку под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляхо-вицкого. - М.: Высшая школа, 1982. – С.45.

13. Филипов В.Н. Реализация воспитательного потенциала учебника иностранного языка// Иностранные языки в школе, 2007. №8. - С.14.

14.Цатурова И.А. Проблемы и перспективы инновационного лингвистического образования// Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты. – Пятигорск, 2004. – С.9.

.