Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 37 имени Новикова Гаврила Гавриловича»

**Технология обучения речевым умениям**

 Выполнила:

 Вяткина Светлана Геннадьевна

 учитель иностранного языка

г. Кемерово 2014 год

**СОДЕРЖАНИЕ**

1. Общая характеристика речевой деятельности………………………………..3

2. Обучение аудированию……………………………………………………….5

3. Обучение иноязычному говорению………………………………………...15

4. Обучение чтению……………………………………………………….……19

5. Список литературы…………………………………………………………....23

**1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Речевая деятельность связана с понятиями языковой системы, речевого общения, речевого взаимодействия, деятельности человека в целом. Содержанием коммуникативного обучения является такое владение языком, которое позволяет обмениваться идеями, информацией. Коммуникация стала средством обучения. Речевое взаимодействие – это воздействие людей друг на друга в целях побуждения к ответным речевым действиям. Если нет взаимодействия, нет коммуникации. Взаимодействие создаёт мотив и стимул для коммуникации. Для того чтобы осуществилась коммуникация, нужна информация и личная заинтересованность её участников во взаимодействии. В любой ситуации общения присутствует говорящий или пишущий, слушающий или читающий. Отсюда выделение основных видов речевой деятельности: продуктивный (говорения и письма) и рецептивных (аудирования и чтения). В реальном общении ни один из видов речевой деятельности не существует изолированно. Для того чтобы участвовать в общении, учащийся должен обладать как продуктивными умениями, так и рецептивными. Отмечая тесную взаимосвязь говорения, аудирования, письма и чтения, необходимо подчеркнуть различие конечных продуктов каждого из указанных видов речевой деятельности. Для говорения и письма это разные по своему лингвистическому оформлению высказывания, а для аудирования – понимания сообщения.

Индивидуальное иноязычное говорение одного ученика и слушание его другим учеником ещё не означает, что перед нами пример подлинного парного общения как типичного межличностного взаимодействия, когда субъекты общения обмениваются друг с другом какой-то информацией, так или иначе проявляют своё отношение друг к другу, стремятся добиться своих индивидуальных целей.

Бывают случаи, когда ученик, получивший в классе отличную отметку, например за устный рассказ о своём хобби, во время встречи с зарубежными сверстниками, почему-то начинают теряться, а на прямой вопрос о своих увлечениях забывают тот монологический текст, который учителем был недавно оценён на отлично. Среди причин подобных казусов имеет место следующая: межличностное групповое на иностранном языке не есть простая сумма иноязычных высказываний участников общения. В процессе реального группового общения на родном или на иностранном языках огромную роль имеют доминирующие или, наоборот, отстранённые позиции субъектов общения, явная или скрытая структура межличностных отношений, владение или недостаточное владение невербальными средствами общения, что вызывает у школьников реальные затруднения в общении.

Проявление и утверждение учащимися своей индивидуальности чаще всего осуществляется в процессе общения. Следовательно, овладение иностранным языком как средством межкультурного общения ,предусматривает овладение не только вербальным аспектом устно-речевого общения, но и невербальным, а также стратегией и тактикой индивидуального вербального и невербального поведения в динамичной системе межличностных отношений и взаимодействий. Наиболее адекватным средством обучения иноязычному устно-речевому общению является система ролевых игр и групповых дискуссий. Учащиеся овладевают иноязычным коммуникативным ядром, осваивают иноязычные коммуникативные этюды, принимают участие в инсценировках и драматизации текстов.

Драматизация- процесс превращения монологического текста в диалог- полилог и далее- в процесс игры

В общем процессе драматизации просматриваются два этапа: 1) переделывание монологического текста в диалог-полилог и 2) работа с диалогом- полилогом и представление, постановка на сцене.

**2. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ**

Устное общение состоит из говорения и слушания, которое в методике называется аудированием. Понятия «аудирование» и «слушание» не синонимичны. Слушание обозначает лишь акустическое восприятие звукоряда, а аудирование – это процесс восприятия звучащей речи, помимо слушания предполагающий еще слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации.

Аудирование может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности (например, длительное распознавание докладов, лекций и иных устных выступлений) или входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, т.е. являться одной из сторон говорения.

В отличии от говорения, аудирование – рецептивный вид речевой деятельности. Основная форма его протекания – внутренняя, невыраженная.

Аудирование – очень сложный вид речевой деятельности, поскольку процессы аудирования в реальном общении необратимы и практически не поддаются анализу и фиксации. То, что уже сказано, безвозвратно «улетает», новая информация сменяет старую, не хватает времени на обдумывание поступающей информации, в связи с чем понимания часто не достигается и процесс общения может быть сведен на нет.

Практика показывает, что именно с аудированием у учеников связано большинство проблем и неудач. Очень многие не понимают звучащую речь из-за высокого темпа или незнакомых слов и грамматических структур. Большой проблемой является восприятие речи незнакомых людей (текст с кассеты) из-за непривычного произношения и т.д.

Рассмотрим эти трудности более подробно.

1. Самой многочисленной является группа трудностей, связанная с условиями восприятия:

- однократность и кратковременность предъявления информации, что требует от слушающего быстрой реакции при восприятии звучащего текста;

- темп, задаваемый говорящим;

- источник аудирования: живой партнер в беседе, звучащая речь с аудиокассеты, докладчик, радиотекст и т.д.;

- длительность, громкость и частота звучания текста: в реальном общении их, как правило, нельзя отрегулировать, поэтому слушающий быстро устает, его внимание рассеивается, что в свою очередь ведет к потере интереса и убивает мотивацию дальнейшей работы с аудиотекстом.

2. Следующая группа трудностей связана с восприятием языковой формы:

- содержащийся в аудиотексте незнакомый материал (лексика, грамматика) или знакомый, но сложный;

- наличие в информации омонимов, например: der Leiter – руководитель, der Leiter – лестница;

- наличие омофонов (слов одинаково звучащих, но имеющих разное написание): das Meer – море, mehr – больше;

- употребление слов в переносном значении, многозначных слов;

-интернационализмы, имеющие в иностранном языке другое значение, так называемые «ложные друзья переводчика»;

- длина предложений и др.

Языковые трудности отвлекают слушающего от содержания, что затрудняет понимание.

3. Трудности, связанные с содержанием аудиотекста:

- понимание фактов (цифр, дат, имен собственных, географических названий и пр.);

- понимание логики изложения из-за перегруженности информации;

- понимание общей идеи.

4. Трудности, связанные с формой предъявления аудиотекста.

Исследования Н.В. Елухиной доказывают, что легче всего воспринимается речь учителя, иллюстрируемая наглядностью, уже труднее – речь без наглядности, аудиотексты и аудиокассеты и самыми сложными являются тексты по радио.

Следовательно, необходимо понимать, что в основе аудирования как любого процесса лежат определенные психофизиологические механизмы: восприятия, узнавания и понимания.

В современной программе по иностранным языкам в качестве основной цели обучения аудироваию выдвигается развитие у учащихся способности понимать на слух:

- иноязычную речь, построенную на программном материале с допущением некоторого количества незнакомой лексики в условиях непосредственного общения в различных ситуациях общения;

- учебные и аутентичные аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание (в рамках программных требований);

- основную информацию (глобальное понимание);

- нужную информацию (селективное понимание);

- полную информацию (детальное понимание).

Рассмотрим эти виды аудирования более подробно.

При глобальном аудировании слушающего интересует, как правило, лишь общее содержание информации, его основная тема. В текстах, сообщающих о каких-либо событиях, нам интересно узнать, что произошло, где, когда, кто причастен к событию. При этом мы обращаем внимание лишь на понятое. Глобальное аудирование – это лишь общая, первичная ориентация в аудиотексте.

Иногда глобального аудирования недостаточно, поскольку слушающего могут заинтересовать некоторые подробности, детали, например имена, количественные данные и т.п. В этом случае мы пользуемся детальным (изучающим) аудированием. Однако, чтобы понять детали, необходимо прежде всего понять общее содержание текста. Таким образом, детальное и глобальное аудирование протекают одновременно, что, естественно, затрудняет детальное понимание. В целях обучения необходимо отделить эти процессы друг от друга: при первом прослушивании должно осуществляться глобальное понимание, при втором – детальное. Этот вид аудирования удобен в диалоге, дискуссии, на лекции.

Н.В. Елухина в качестве основных умений аудирования выделяет следующие умения:

- отделять главное от второстепенного;

- определять тему сообщения;

- членить текст на смысловые куски;

- устанавливать логические связи;

- выделять главную мысль;

- воспринимать сообщения в определенном темпе, определенной длительности, до конца без пропусков.

Обучение аудированию и развитие умений предполагает поэтапное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом, т.е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления ЛЕ разного уровня в словосочетаниях, предложениях в связных текстах.

Аудитивное умение – понимание связанного текста.

Поскольку аудирование, как отмечает И.Л. Бим, это скрытая от наблюдения внутренняя деятельность, то составляющим ее действиям желательно обучать специально, делая их объектом целенаправленного формирования.

Большинство методистов подразделяют аудитивные упражнения на подготовительные и речевые. Подготовительные направлены на преодоление отдельных трудностей аудирования и на формирование его механизмов. Речевые представляют собой управляемую речевую деятельность, поскольку они, как отмечает А.А. Леонтьев, обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей, предполагают смысловое восприятие речевого произведения в условиях, приближающихся к естественному общению.

Упражнения подготовительного характера некоторые методисты называют ориентирующими, подготавливающими к осуществлению собственно аудирования. Это упражнения на восприятие и распознавание звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний, интонационного рисунка фразы, грамматических форм слова, например:

- послушайте слова и поднимите руку, если в слове звучит долгий звук: Stadt – Staat, Saat – satt и т.д.

- прослушайте несколько предложений и поднимите руку, когда услышите вопросительное предложение.

- прослушайте слова и выберите те (1, 2, 3, 4, 5), которые соответствуют картинке.

- прослушайте несколько глаголов и назовите те, которые употреблены в простом прошедшем времени и т.д.

Особое место занимает упражнение в повторении расширяющихся синтгам («снежный ком»), например:

Wir

Wir fahren

Wir fahren in Sommer

Wir Wahren im Sommer zu unseren Freunden

Wir fahren im Sommer zu unseren Freunden nach Berlin

Среди подготовительных важны упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования:

- Прослушайте начало слов и закончите их: Schu-, ler-, spie-, flei-.

- Прослушайте начало словосочетаний и закончите их: in die Shule…? Eine Kontrollarbeit… nach Deutschland… и т.п.

- Прослушайте слова к аудиотексту и назовите его тему;

- Прослушайте заголовок и скажите, о чем пойдет речь в аудиотексте.

- Закончите предложения, опираясь на значение коннекторов (союзов, союзных слов и т.п.).

Большую роль в развитии прогностических умений играют структурные сигналы: союзы, союзные слова, наречия и т.п.

Мы слышим: Мы предвосхищаем, что:

-Wenn последует указание на время

-Weil причины

-damit, um…zu цели

-oder, entweder oder альтернатива

-einerseits с одной стороны

-aber, sondern, doch, возражение

В качестве структуры сигналов выступают также глаголы и имена существительные, например:

Мы слышим: Мы предвосхищаем, что

Klaus geht… Wohin? Wann? Mit wem?

Anna liest… Was? Wie?

Ich will Fahrrad … fahren

Упражнения в обучении сличению (идентификации) ориентирует учеников на сравнение значений знакомых ЛЕ, фраз, соответствующих или несоответствующих речевым отрывкам, на определение и выявление слов, словосочетаний, фраз, которые отсутствовали при первом предъявлении текста, например:

- Прослушайте предложения и замените слово «das Examen» другим словом.

- Прослушайте два предложения и скажите, чем они друг от друга отличаются. Какая уточняющая информация появилась во втором предложении?

- Прослушайте предложения и отметьте те, которые не соответствуют содержанию прослушанного текста.

Следует сказать, что деление упражнений в соответствии с формируемыми механизмами условно, поскольку аудирование – это единый, спонтанный процесс, в ходе которого ученики одновременно осуществляют все действия смысловой переработки информации.

Речевые упражнения.

Речевые упражнения часто называют упражнениями в собственно аудировании, которые выполняются на уровне законченного речевого целого, т.е. развернутого текста:

- прослушать и понять, кто или что имеется в виду;

- озаглавить прослушанное;

- разбить аудиотекст на смысловые куски;

- записать основное содержание в виде ключевых слов;

- передать содержание на родном языке.

Работа с аудиотекстом предполагает четкую последовательность в действиях учителя и учеников: предварительный инструктаж и предварительное задание; процесс восприятия аудиотекста; задания, контролирующие понимание.

Коммуникативная задача или инструкция, установка играет чрезвычайно важную роль, так как она ориентирует на результат аудирования: прослушать текст, понять его общее содержание и озаглавить его, ответить на вопросы (кто, что делает, где, когда, с кем, для чего), нарисовать услышанное. Коммуникативная установка ориентирует учащихся на сознательное и целенаправленное извлечение информации. Она предотвращает «распыление» внимания и помогает сконцентрироваться на главном.

В программу действий с аудиотекстами должен быть включен и контроль. Перед прослушиванием ученикам следует сообщить о том, каким образом будет проверяться результат понимания.

Вот некоторые примеры заданий на контроль понимания. После прослушивания:

- подтвердить или опровергнуть высказывания;

- подобрать иллюстрации к тексту;

- упорядочить пункты плана;

- подобрать заголовок текста из нескольких предложенных вариантов;

- определить количество смысловых частей;

- изобразить услышанное в виде рисунка.

Упражнения до прослушивания текста.

Цель этих упражнений – подготовка учащихся к восприятию аудиотекста, введение в тему, актуализация имеющихся у них знаний и опыта, создание мотива на предстоящую деятельность, снятие возможных трудностей, «включение» механизма ожидания и прогнозирования с помощью:

-ассоциограммы;

- акустических импульсов (музыка, голоса);

- предварительного обсуждения темы текста на родном или иностранном языке;

- ключевых слов;

- чтения и обсуждения текста, близких по тематике к аудиотексту.

Особо хотелось бы остановиться на таком приеме как «ассоциограмма». Представим себе, что учащимся предстоит услышать текст о футболе как одном из популярных видов спорта в Германии. Перед прослушиванием учитель предлагает назвать все слова, которые ассоциируются с понятием «футбол». Он записывает на доске слово «футбол», учащиеся называют слова. Работа может проходить в парах, индивидуально. Возникающие ассоциации называются учениками как на иностранном, так и на родном языке.

Упражнения в процессе прослушивания аудиотекста.

Во время слушания текста учащиеся должны понять его смысл и коммуникативное намерение говорящего, удерживать в памяти то новое, что они узнали из текста и дать ему оценку (интересно, важно, полезно, познавательно или нет). В процессе слушания учащиеся отвечают на вопросы, выполняют действия по соотнесению (иллюстраций, пунктов плана с содержанием), конспектированию (дат, имен, географических названий), распознаванию типа текста, действующих лиц, контекста, упорядочиванию фрагментов текста или реплик диалога.

Большая часть этих упражнений предполагает использование в процессе восприятия аудиотекстов разнообразных рабочих материалов: списков слов, карт, планов города. Учащимся предлагается в ходе слушания текста:

- отметить на рисунке названия мест событий, о которых идет речь в тексте;

- пронумеровать на рисунке предметы, упоминаемые в тексте;

- найти клад с помощью карты местности;

- отметить в списке (20-25 ЛЕ) слова, с помощью которых описываются те или иные объекты (комната, школа);

- заполнить таблицу, занося необходимую информацию в соответствующие рубрики (имя, возраст, тип школы);

- изобразить услышанную информацию в виде рисунка (визуальный диктант).

Упражнения после прослушивания текста.

Послетекстовые задания вовлекают учащихся в активную творческую деятельность, служат для контроля понимания и успешности акта общения. Это упражнения тестового характера (правильно-неправильно, да-нет), ответы на вопросы, составление плана, пересказ, завершение текста, беседа, дискуссия, оценка героев, их поступков и самого текста и т.п.

Такова технология обучения аудированию. В заключение можно привести высказывание И.Э. Берендта, одного из основателей Юго-Западного немецкого радио, занимающегося в последние годы исследованием проблемы восприятия информации на слух: «Das Auge fuhrt den Menschen in die Welt. Das Ohr fuhrt die Welt in die Menschen» - Глаза открывают человеку мир. Уши открывают мир в человеке. Вчитаемся и вдумаемся в эти слова. В принципе, оба процесса – чтение и аудирование – взаимосвязаны и дополняют друг друга. И тем не менее восприятие мира через слуховой сигнал – процесс более интенсивный, более сенсибельный (связанный с чувствами и эмоциями), обращённый больше во внутрь, нежели во вне, как это происходит при чтении. Вслушиваясь в мир слов и звуков, мы открываем себя навстречу этому миру, тонко чувствуя и переживая картину мира и открывая этот мир в себе.

**3. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ**

Коммуникативная цель обучения иностранному языку предполагает обучение общению на иностранном языке в устной и письменных формах.

Предметом говорения выступает мысль как отражение в сознании человека связей и отношений реального мира. Следовательно, в процессе говорения осуществляется выражение мысли. Результатом деятельности говорения является его продукт – устное высказывание.

Говорение есть речевая деятельность, и она имеет специфические признаки:

1. Говорение всегда мотивированно. Человек говорит, как правило, потому что у него есть какая-то внутренняя причина, есть мотив. В методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации (ведь мотивы присущи и любой другой деятельности).

2. Говорение всегда целенаправленно, так как высказывание преследует какую-либо цель.

3. Говорение – это всегда активный процесс, в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности.

4. Говорение «обслуживает» все другие виды человеческой деятельности. Процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной.

5. Говорение неразрывно связано с личностью. Будучи включенной в общественные отношения, личность проявляет активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в жизни.

6. Невозможно всякий раз в новой неожиданной ситуации говорить заученными фразами. Поэтому важнейшими особенностями говорения являются его эвристичность и самостоятельность.

Целью обучения говорению является развитие у учащихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в разнообразных ситуациях. Это означает, что по окончании школы учащийся должен быть способен:

- общаться в условиях непосредственного общения, понимать и реагировать (вербально и невербально) на устные высказывания партнера по общению в рамках сфер, тематики и ситуаций, обозначенных программой для каждого типа учебного заведения;

- связно высказываться о себе и окружающем мире, о прочитанном, увиденном, услышанном, выражая при этом свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Диалогическая речь – это процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц.

В живой диалогической речи обмен репликами происходит быстро, отсюда – неподготовленность, спонтанность диалогической речи, что требует высокой автоматизированности и готовности языкового материала

Учащиеся должны овладеть умением участвовать в общении с целью обмена информацией, побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с предъявленной ситуацией общения.

Лингвистический компонент содержания обучения данному виду речевой деятельности включает весь необходимый языковой и речевой материал: от ситуативных клише, стандартных этикетных формул, характерных для диалогической речи, реплик-побуждений, реплик-реакций, до диалогов-образцов, отобранных в соответствии с ситуациями и сферами общения.

В методике преподавания иностранного языка сложилось два пути обучения диалогической речи – дедуктивный (путь «сверху», т.е. от общего к частному) и индуктивный (путь «снизу», т.е. от частного к общему). При дедуктивном подходе обучение начинается с целого диалога-образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационального диалога (на слух, а затем с графической опорой) с целью общего понимания смыслового содержания. Второй этап – аналитический, предполагающий выявление и «присвоение» особенностей данного диалога: клише, обращений, эллиптических предложений, модальных слов и междометий. Далее следует воспроизведение диалога по ролям хором за учителем и в парах, стимулирование диалогического общения на основе подобной, но новой ситуации путем выделения вариативных элементов. При овладении диалогической речью «сверху» действия учащихся в большей степени основаны на процессах запоминания и репродукции, основная нагрузка, таким образом, ложится на их память.

Второй подход – индуктивный – предполагает путь от усвоения элементов диалога (реплик) к самостоятельному его ведению на основе учебно-коммуникативной ситуации. Учащиеся овладевают отдельными речевыми действиями расчлененно на основе серии упражнений.

Обучение монологической форме речи.

Под монологическим умением понимается умение высказываться логично, последовательно, связно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно, достаточно правильно в языковом отношении.

Репродуктивно-продуктивный уровень предполагает некоторые элементы творчества и самостоятельности.

В обучении монологической речи используются два способа: дедуктивный – путь «сверху», и индуктивный – путь «снизу». Дедуктивный предполагает работу над текстом-образцом, которая включает в себя три этапа. Задача первого – максимальное «присвоение» содержательного плана текста, его языкового материала и композиции. Этому способствуют задания, направленные на извлечение из текста информации различного уровня: ответы на вопросы, составление плана, подбор ключевых слов к каждому пункту плана, выписывание главных предложений каждого абзаца, составление ассоциограмм, поиск слов-связок, задающих логику и последовательность действия текста и т.п. Второй этап предполагает разнообразные пересказы исходного текста: сначала близко к тексту, затем от имени разных действующих лиц. Монологическая речь на данном этапе носит репродуктивный и репродуктивно-продуктивный характер, что связано с возможностью частичной трансформации текста, внесением дополнений и элементов оценки. Третий этап преследует полную переработку исходного текста, так как предполагает коммуникативно-речевую реакцию учащегося на изменение исходных ситуативных условий. Индуктивный способ предполагает развертывание высказывания от предложения к законченному монологу.

Говорение в монологической форме представляет большую трудность для учащихся как на родном, так и на иностранном языке. Оно связано с выбором того, что сказать и как сказать, т.е. с определением содержания и формы его изложения. Поэтому формирование этого сложного умения предполагает широкое использование опор. Опорой для монологического высказывания репродуктивно-продуктивного могут быть картинки предметные, ситуативные, тематические; игрушки, поделки; план в виде вопросов или только вопросительных местоимений; ключевые слова; диафильмы, видеофильмы, фотографии и т.д.

Показателями сформированности монологических умений служат количественные и качественные параметры речи. К первым относятся темп речи (паузы) и объем высказывания. Качественными показателями являются: соответствие теме и ситуации общения, лингвистическая нормативность, логичность высказывания, эмоциональная окрашенность, самостоятельность высказывания.

**4. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ**

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является, по мнению многих исследователей, самым необходимым для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, сравнительно немногие, возможность читать на иностранном языке (художественную литературу, газеты, журналы) – практически все. Вот почему обучение чтению выступает сегодня в качестве целевой доминанты. Процесс чтения, предполагающий сложные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение и др.), и результат его – извлечение информации – имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности людей. Эта форма письменного общения обеспечивает передачу опыта, накопленного человечеством в различных областях жизни, развивает интеллект, обостряет чувства, т.е. обучает, развивает, воспитывает. При чтении человек не только видит текст, но и проговаривает его про себя и одновременно как бы слышит себя со стороны. Именно благодаря механизму внутреннего проговаривания и происходит сличение графического и слухомоторного образов.

По степени проникновения в содержание текста и в зависимости от коммуникативных потребностей выделяют чтение просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее.

Поисково-просмотровое – это чтение с целью получения самого общего представления о содержании текста, о его теме. Такое чтение является быстрым, беглым, избирательным. К нему прибегают в профессиональной и бытовой сферах жизни, например, при чтении оглавления, предисловия, введения и заключения книги, газет и т.д. Этот вид чтения предполагает довольно высокий уровень сформированности умения чтения, развитую способность к предвосхищению, высокую скорость чтения, умение обходить трудности.

При ознакомительном чтении целью является извлечение основной информации из текста, получение общего представления о круге затрагиваемых вопросов, понимание главной идеи, некоторых основных фактов.

Цель изучающего чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. Изучающее чтение – внимательное вчитывание и проникновение в смысл с помощью анализа текста.

Практический компонент цели обучения чтению как опосредованной форме общения на иностранном языке предполагает развитие у учащихся умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

- с пониманием основного содержания;

- с полным пониманием содержания;

- с извлечением необходимой, значимой информации.

Если обучение технике чтения начинается с самого начала изучения иностранного языка, то учащимся приходится соотносить не только буквы и звуки, но и звуко-буквенные связки со смысловым значением того, что читают. А это вызывает у них дополнительные трудности. Вот почему для их преодоления нередко проводится устный вводный курс, устное опережение, чтобы накопить необходимый и достаточный иноязычный речевой материал, сформировать слухо-речемоторные образы иноязычной устной речи и тем самым снять часть трудностей в процессе соотнесения букв и звуков иностранного языка.

Работа с текстом после чтения.

Цель – достижение понимания на уровне смысла (т.е. основной мысли) и контроль понимания прочитанного. Это – стадия рефлексии. Размышляя, учащиеся конструируют смысл, осознавая, каким путем они к нему пришли, и анализируют его. Размышление начинается как индивидуальный процесс (учащиеся составляют вопросы, представляют вычитанную информацию в виде схемы) и завершается дискуссией, коллективной беседой под руководством учителя.

В качестве заданий на контроль понимания прочитанного могут быть предложены задания, вовлекающие учащихся в активную творческую деятельность, причем не только речевую, но и неречевую:

- нарисуйте, начертите…

- перескажите, расскажите, спишите, докажите…

- напишите, продолжите, закончите, дополните…

- найдите эквиваленты, переведите…

Особое значение имеют тестовые задания, позволяющие проверить одновременно всех учащихся в выборе правильного ответа на вопрос; завершение данного высказывания на основе предложенных тезисов; расположение по порядку; группировка фактов.

Организуя работу с текстом для поисково-просмотрового чтения необходимо помнить о том, что предполагается получение самого общего представления о содержательно-смысловом плане текста: понимание темы и круга рассматриваемых вопросов, общей структуры текстового материала; определение дальнейшей стратегии чтения в соответствии с интересами читающего. В связи с этим возможны задания типа

- по заголовку (иллюстрации) сделать предположение о теме и содержании текста;

- по внешней структуре текста, особенностям полиграфического оформления определить тип (характер) текста (реклама, анонс, метеосводки, программа телепередач и т.п.);

- по доминирующему слову заголовка сделать предположение о ключевых словах текста и той области знаний, к которой относится этот текст;

- выискивая взглядом ключевые слова и другие сигналы, выделить в тексте нужную, интересующую информацию;

- обобщить полученную информацию, оценить ее с точки зрения актуальности и перспективности ее использования.

При обучении чтению текстов с извлечением основной информации главным является также, как и при работе с другими видами чтения, научить школьников прогностическим действиям и умению находить в тексте ответы на вопросы: о чем, о ком идет речь, где, когда это происходит. Работа с текстом осуществляется также в три этапа: до чтения (выдвижение гипотез, формирование ожиданий), в процессе чтения (быстрое чтение с опорой только на знакомый языковой материал, выделение в тексте основных смысловых вех, поиск ответов на вопросы), после чтения (выражение своего отношения, мнения с опорой на текст).

Для ознакомительного чтения немецкие дидакты предлагают стратегию ÜFLAZ, где

Ü – überfliegen – беглое чтение. Предлагается просмотреть заголовок (подзаголовки, иллюстрации, начало и конец текста) и по нему определить тему и общее содержание текста;

F – Fragen – вопросы. Задать себе вопросы типа «Что я знаю по этой теме?», «Чего я ожидаю от этого текста?»;

L – Lesen – чтение. Чтение текста с карандашом (маркером) в руках, в процессе которого фиксируются «островки понимания»;

A – Aufschreiben – записи. Фиксация вычитанной информации в виде плана, ключевых слов, тезисов и т.п.;

Z – Zusammenfassen – обобщение, подведение итога. Краткая передача содержания текста своими словами на иностранном или родном языке или составление общей схемы вычитанного содержания.

Овладение стратегиями чтения способствует повышению информационной и читательской культуры учащихся, помогает индивидуализировать процесс чтения, так как каждый ученик имеет возможность читать тексты в соответствии со своим темпом, своим уровнем обученности, своими потребностями и интересами.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Вайсбурд М.Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностр. языки в школе. 2000. № 2.

2. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в ХХ веке // Иностр. языки в школе. 2001.

3. Соловьева Е.Н. Методика обучения иностранным языкам // М.: АСТ Астрель. 2005.

4. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе // Под ред. Артемовой С.С., Пассова Е.И. и др. М.: Просвещение. 1993.

5. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие // Под ред. Филатова В.М. Ростов-на-Дону. 2004.