**Содержание**

**Введение**

**I. История развития методов преподавания иностранных языков за рубежом**

1.1 Понятие метода обучения

1.2 Грамматико-переводный, или синтетический метод

1.3 Лексико-переводный, или аналитический метод

1.4 Натуральный метод

1.5 Прямой метод

1.6 Метод Пальмера

**II. Развитие отечественной методики преподавания иностранных языков**

2.1 Смешанный метод

2.2 Сознательно - сопоставительный метод

2.3 Сознательно - практический метод

**III. Современные методы преподавания иностранных языков**

3.1 Коммуникативный системно-деятельностный метод

3.2 Интенсивные методы

3.3 Проблемный метод

3.4 Модульное обучение

3.5 Проектный метод

Заключение

Список использованных источников

**Введение**

 В современной методике так же, как и много лет назад, актуальной и нерешенной до сих пор остается проблема поиска и выбора наиболее эффективных и рациональных методов преподавания иностранных языков, соответствующих современным условиям обучения и отвечающих требованиям стандартов современного образования.

 Поэтому цель данной методической разработки провести подробный анализ основных современных методических систем обучения иностранным языкам и определить их методическую ценность с точки зрения их эффективности и результативности в обучении иностранным языкам.

 Для этого представляется целесообразным изучить историческую эволюцию методических систем обучения иностранным языкам на протяжении 20 века и определить основные цели, задачи, принципы, приемы и средства обучения для каждой методической системы. Необходимо также указать теоретические основы отдельных методических систем, область их применения в учебном процессе, выделить их особенности, преимущества и недостатки, степень эффективности их использования при обучении иностранным языкам на современном этапе.

 Данная методическая работа состоит из трех глав. В первой главе представлена история развития методов преподавания иностранных языков за рубежом, дается определение понятия “метода обучения”, а также выделены основные признаки классификации методов обучения иностранным языкам. Знание истории методики преподавания иностранных языков поможет начинающему преподавателю свободнее ориентироваться в выборе методов и приемов обучения, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески применять различные методы обучения. С этой целью в первой главе методической разработки приводится обзор основных методов преподавания иностранных языков, получивших свое развитие и широкое распространение за рубежом. Для дальнейшего развития отечественной методики анализ зарубежного опыта применения различных методов преподавания иностранных языков имеет большое значение.

 Вторая глава данной работы посвящена развитию отечественной методики преподавания иностранных языков. В ней описаны основные методические направления, распространенные в советский период; выделены их принципы, основные критерии содержания; указаны их лингвистические, методологические и психологические основы; отмечены слабые и сильные стороны применения в учебном процессе.

 В третьей главе представлен подробный анализ современных методов преподавания иностранных языков. Рассмотрены коммуникативный системно-деятельностный и интенсивные методы обучения, метод проектов, а также проблемное и модульное обучение. Сформулированы методические цели и задачи каждого метода обучения. Определены теоретические основы каждого метода, указаны их принципы и приемы, выявлены преимущества и недостатки. Также отмечены основные методические условия, обеспечивающие эффективность процесса обучения. Анализ и систематизация методов преподавания иностранных языков, представленные в данной курсовой работе, могут быть полезны в поиске и выборе наиболее эффективного, “универсального” метода преподавания.

**I. История развития методов преподавания иностранных языков за рубежом**

 Сведения об изучении иностранных языков относятся к отдаленным временам: в эпоху расцвета культуры в Сирии, древнем Египте, Греции, Риме иностранные языки имели практическое и общеобразовательное значение в силу оживленных торговых и культурных связей между этими странами. Их роль не ослабевала также и в период средневековья, о чем свидетельствуют литературные памятники того времени и лексические заимствования, отмеченные словарями западноевропейских языков. Сначала греческий, а затем латинский языки были теми основными иностранными языками, которым обучали приватно и в школах. Однако ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский (в течение пятнадцати столетий). Лишь с развитием национальных языков в Западной Европе латинский язык теряет свою главенствующую роль, оставаясь, однако, в общеобразовательной системе обучения на долгие годы. Знание латыни было первым признаком учености. Еще в начале прошлого столетия в Германии на латинском языке писали и защищали диссертации. Для обучения латинскому языку использовались переводные методы, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западно-европейских языков -- французского, немецкого и английского.

 История методики преподавания иностранных языков знает многочисленные и многообразные попытки найти наиболее рациональный метод обучения иностранным языкам. Естественный метод, преследовавший чисто практические цели - обучение прежде всего умению говорить и читать легкий текст, долго удовлетворял потребности общества, в котором продуктивное владение иностранным языком было привилегией его высших слоев.

 С возникновением школ и введением в них иностранного языка как общеобразовательного предмета первое время также пытались обучать языку естественным методом, однако он вскоре был заменен переводным методом, который безраздельно господствовал вплоть до середины XIX в. На протяжении последующих ста лет происходила постоянная борьба между сторонниками натурального, впоследствии прямого, и переводного методов, и, хотя современные методы обучения иностранным языкам во многом иные, вопрос об использовании родного языка при обучении иностранному или об отказе от него и сейчас еще имеет большое значение при установлении методического кредо той или иной методической школы.

 Знание истории методики преподавания иностранных языков поможет начинающему преподавателю свободнее ориентироваться в выборе методов и приемов обучения, рационально их сочетать в своей работе, сознательно и творчески применять различные методы обучения. С этой целью в этой главе приводится обзор основных методов преподавания иностранных языков, расположенных в хронологическом порядке.

 Но прежде чем перейти к рассмотрению отдельных методов преподавания иностранных языков и истории их развития, следует дать определение понятию “метода обучения”, а также выделить основные признаки классификации методов обучения иностранным языкам.

**1.1 Понятие метода обучения**

 Методы обучения - один из важнейших компонентов учебного процесса. Без применения соответствующих методов невозможно достичь поставленной цели, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью.

 Вместе с изменением методов развивалось и само понятие “метод обучения” как в отечественной науке, так и в зарубежных теориях преподавания и изучения языков. В настоящее время данное понятие не имеет однозначного обозначения в научной литературе.

 Термину “метод” в современной зарубежной литературе может соответствовать не только термин “method” (англ.), но и “approach” (англ.), обозначающий “подход”; в некоторых справочниках для учителей термин “метод” вообще не используется, рассматривается лишь “методология” обучения.

 В отечественной методике ИЯ термин “метод”, помимо обозначения всей системы или всего направления обучения, может обозначать отдельные элементы системы (метод обучения фонетике или грамматике и т.д.), что часто соответствует термину “приемы” в литературе других стран.

 В современной науке утверждается подход, согласно которому методы обучения - это исключительно сложное, многоаспектное педагогическое явление.

 Метод (от греч. теthodos - “исследование”) - способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность; прием, способ или образ действия; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи. Существует много определений понятия “метод”. Метод обучения представляет собой “систему целенаправленных действий учителя, организующую познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения”. Методы обучения есть “способы взаимодействия учителя и учащихся, направленные на решение комплекса учебно-воспитательных задач”.

 В дидактических руководствах начала XIX века методу давалось такое определение: “Метод - искусство учителя направлять мысли учеников в нужное русло и организовывать работу по намеченному плану”. Многие ученые (И.П. Подласый, В.И. Загвязинский, Н.В. Басова и др.) считают, что метод - главный инструмент педагогической деятельности. Именно с его помощью производится продукт обучения, осуществляется взаимодействие учителя и учащихся.

 Другими словами, метод обучения органически включает в себя обучающую работу учителя (преподавание) и организацию учебно-познавательной деятельности учащихся (учение) в их взаимосвязи, а также специфику их работы по достижению образовательных, развивающих и воспитательных целей обучения. Существенным в данных дефинициях является то, что, во-первых, это деятельность, цель которой - обучение индивида и решение учебно-воспита-тельных задач, а во-вторых, это всегда совместная деятельность обучающего и обучаемого. Отсюда следует, что основой понятия “метод обучения” выступает деятельность субъектов образовательного процесса.

 С точки зрения руководящей роли учителя, методы обучения можно оценивать как способы организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управления этой деятельностью. Подчеркивая познавательную направленность существующих методов, их можно определить как способы, с помощью которых учащиеся под руководством учителя идут от незнания к знанию, от неполного и неточного знания к более полному и более точному знанию.

 С логико-содержательной стороны, методы обучения можно оценивать как применяемый логический способ, с помощью которого учащиеся сознательно овладевают знаниями, умениями и навыками. Желая подчеркнуть содержательно-методологическую сущность методов обучения, их можно определить как форму движения содержания обучения.

 Появление в мировой теории и практике обучения ИЯ многочисленных методов и разнообразных названий методов приводит к необходимости их разграничения по наиболее важным компонентам и признакам. В целом функционировавшие в XX в. методы мо гут отличаться или совпадать: по общепедагогическим и частнометодическим целям и принципам обучения; по соотношению родного и иностранного языка и роли грамматики в обучении; по организации языкового и речевого материала ИЯ; по организации деятельности и роли учителя и учащихся в учебном процессе; по использованию раз личных психических состояний обучающихся и степени интенсивности обучения ИЯ; по использованию ТСО и другим признакам.

 К основным признакам, по которым следует различать группы методов в конце XX в. можно отнести следующие: наличие или отсутствие родного языка при обучении ИЯ; типичные на звания методов этой группы: прямые, переводные, смешанные; соотношение иноязычноречевой практики и теории языка: типичные названия методов: практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные (где изучение грамматики и теории вообще играет большую роль); использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся, овладевающих ИЯ (состояние сна, релаксации, воздействия аутотренинга и пр.); типичные названия методов: альтернативные (или интенсивные, суггестивные и т. п.) и традиционные (обычные).

 Помимо указанных признаков системы (методы) обучения ИЯ отличаются по общим способам всей организации учебного процесса, в котором может доминировать либо управляющая деятельность учителя (управляемое изучение - other-directed learning), либо соответственно, деятельность самих учащихся (самоуправляемое изучение ИЯ - self-directed learning).

 На основании перечисленных признаков в работах по истории методики выделяются следующие методы:

1) переводные методы (грамматико-переводной и лексико-переводной);

2) прямой и натуральный методы и их модификации;

3) смешанные методы;

4) сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы;

5) современный метод преподавания определяют как коммуникативный системно-деятельностный метод обучения иностранным языкам.

 Охарактеризовав употребление термина “метод обучения” и выделив основные признаки классификации методов обучения иностранным языкам, рассмотрим историческую эволюцию методических систем, в том числе основных целей, принципов и средств обучения иностранным языкам; укажем также на те теоретические основы, на которых строились методические системы в разных странах и условиях учебного процесса.

**1.2 Грамматико-переводный, или синтетический метод**

 В основе этого метода -- изучение грамматики. Фонетика не существовала как аспект, лексика изучалась бессистемно, в качестве иллюстраций к грамматическим правилам. Основным средством обучения языку был дословный перевод. Грамматика новых западноевропейских языков искусственно подгонялась под систему латинского языка. Обучение иностранному языку было направлено на развитие логического мышления, тренировку мыслительных способностей. Язык изучался формально, полусознательным, полумеханическим путем. Весь материал (правила и примеры к ним) заучивался наизусть, без предварительной аналитической работы, которая обеспечивает осознание материала. Предпочтение отдавалось форме в ущерб содержанию, что приводило к искажению смысла и нарушению норм родного языка, на пример: “Я имею одну добрую мать”. Представителями грамматико-переводного метода были Марго (Франция), Нурок, Оллендорф (Англия), Мейдингер (Германия).

 Несмотря на схоластический характер, грамматико-переводный метод давал положительные результаты в понимании читаемого и в переводе иностранного текста. Он был широко распространен в Германии и в царской России, где был основным, официально принятым, методом в учебных заведениях вплоть до Великой Октябрьской революции. Корни его уходят в средневековье, расцвет относится к XVIII-XIX вв. Использование данного метода на протяжении такого длительного периода объясняется традициями, унаследованными от латинских школ, формальными целями обучения, уводящими от действительности и от живого языка, возможностью использовать мало квалифицированных учителей.

**1.3 Лексико-переводный, или аналитический метод**

 Метод применялся в разных странах Европы (Англия, Франция, Швейцария). В России он нашел меньшее распространение, чем грамматико-переводный. В центре внимания этого метода была лексика. Словарный запас создавался путем заучивания наизусть оригинальных произведений. Применялся дословный построчный перевод. Грамматика была отодвинута на второй план и изучалась бессистемно как комментарий к тексту. Лексико-переводный метод преследовал, в основном, общеобразовательные цели и обеспечивал развитие навыков чтения и перевода Представители лексико-переводного метода - Шованн (Швейцария), Жакото (Франция) и Гамильтон (Англия).

 Александр Шованн (1731-1800) подчеркивал общеобразовательную роль изучения иностранных языков. Изучать иностранные языки, по его мнению, следует после того, как учащиеся овладеют родным языком и другими предметами, связанными с будущей профессией. Он предложил сопоставительное изучение иностранного и родного языка. Абстрактное изучение грамматики уступило место анализу языковых явлений, который проводился на оригинальных текстах. Основное внимание уделялось накоплению словарного запаса, после чего изучалась грамматика.

 Джеймс Гамильтон (1769-1831) также основывал обучение на оригинальном тексте и его дословном построчном переводе. Текст прочитывался многократно учителем, учениками, с дословным и адекватным переводом, с анализом отдельных фраз, с многочисленными повторениями учащимися вслед за учителем хором и индивидуально. Наблюдения над грамматикой следовали за чтением: определялись значения членов предложения и формы их выражения. Позднее вводился перевод с родного языка на иностранный; обучение завершалось развитием навыков устной речи.

 Жан Жозеф Жакото (1770-1840) в своей педагогике исходил из того, что любой человек может добиться того, чего хочет, так как обладает для этого достаточными природными данными, в частности, все могут всему обучаться. Он считал, что в каждом оригинальном тексте содержатся все те языковые факты, усвоив которые, можно понять любой другой текст и язык в целом. Жакото рекомендует заучивать сначала один иностранный текст, снабженный переводом, а затем при чтении последующих текстов, сопоставлять новый материал с уже изученным. С точки зрения психологии метод Жакото основан на законе создания аналогий. Педагогический процесс обучения состоял из трех ступеней: мнемической (механическое заучивание образца); аналитической (анализ заученного); синтетической (применение заученно го к новому материалу). Текст запоминался наизусть вместе с переводом, проводимым параллельно. Для закрепления знаний и развития навыков выполнялись устные и письменные упражнения: рассказ прочитанного, имитация, комментирование отдельных мест текста и т. д.

 Лексико-переводный метод был более прогрессивным в сравнении с грамматико-переводным благодаря использованию литературных текстов, отражавших норму изучаемого языка, и отсутствию схоластического изучения грамматики.

**1.4 Натуральный метод**

 В 70-х годах XIX века происходят серьезные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта и сырье, потребовали от достаточно широких слоев общества владения устной речью на иностранных языках. В связи с этим меняется социальный заказ общества к школе в отношении обучения иностранным языкам. Бытовавшие тогда методы не отвечали этим требованиям. Не была подготовлена и педагогическая наука. В связи с этим новое на правление в методике обучения иностранным языкам стали сначала разрабатывать практики и некоторые методисты без достаточного научного обоснования. Этот новый метод получил название “натуральный”.

 Сущность натурального метода состояла в том, чтобы при обучении иностранному языку создавать те же условия и применять тот же метод, что и при естественном усвоении родного языка ребенком. Отсюда и название метода: натуральный, или естественный. Наиболее видными представителями этого метода были М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер и другие.

 Главная цель обучения при натуральном методе - научить учащихся говорить на иностранном языке. Сторонники этого метода исходили из той предпосылки, что, научившись говорить, учащиеся смогут читать и писать на изучаемом языке, даже не будучи обучены технике чтения и письма. Они разрабатывали, главным образом, методику начального этапа и обучали учащихся преимущественно обиходному языку, преследуя исключительно практические цели.

 М. Берлиц известен в истории методики преподавания иностранных языков как создатель курсов для взрослых, как автор учебников по изучению европейских и некоторых восточных языков. Его метод имел чисто практический характер. Учебники Берлица по разным языкам были построены на одинаковом материале и по одному образцу. В качестве методических положений Берлиц выдвигал следующее:

 Восприятие языкового материала должно быть непосредственным, а не переводным: учащийся ассоциирует иностранное слово с предметом или действием, а не со словом родного языка; грамматические понятия воспринимаются интуитивно, из контекста, а не путем сравнения с известными формами родного языка.

 Закрепление материала происходит путем подражания учителю при максимальном использовании аналогии.

 Родной язык полностью исключается из преподавания.

 Значение нового языкового явления раскрывается с помощью различных средств наглядности.

 Весь новый языковой материал вводится устно.

 Наиболее целесообразная форма работы - диалог между учителем и учащимися.

 Исключение родного языка Берлиц мотивирует тем, что перевод не дает возможности развить чувство языка, несет всегда отпечаток искусственности. Устное введение нового материала связано с тем, что учащиеся должны слышать хорошее произношение и иметь перед собой правильный образец для подражания. Урок по методу Берлица включал следующие этапы: объяснение новой лексики с помощью наглядности; беседа преподавателя с аудиторией; описание картин учениками; чтение проработанной темы по учебнику и заключительная беседа.

 Франсуа Гуэн (1831-1898) так же, как и М. Берлиц, был представителем натурального метода. Он известен в методике обучения иностранным языкам благодаря применению внутренней наглядности, позволяющей на основании чувственного опыта связывать отдельные явления и действия в непрерывную цепь. Наблюдая за игрой детей в возрасте 2-5 лет, Гуэн пришел к мысли о том, что в основе обучения родному языку лежит потребность сопровождать свою деятельность высказываниями в логико-хронологической последовательности. Отсюда Ф. Гуэн делает вывод, что и процесс усвоения иностранного языка должен проходить аналогично. Исходя из этого, он выдвигает следующие основные положения своего метода: естественное обучение языку основано на потребности человека выражать свои ощущения; в основу обучения должно быть положено не слово, а предложение; наиболее надежным и действенным является слуховое восприятие, вследствие чего первичным и основным средством обучения языку должна быть устная речь, а не чтение и письмо.

 Крупным представителем натурального метода являлся М. Вальтер. Он связывал обучение иностранному языку с активной деятельностью учащихся, придавая большое значение чувственной стороне восприятия окружающего мира.

 В соответствии с этим он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. Если на начальном этапе овладение материалом языка строилось на действиях и комментариях их, то на продвинутых ступенях учащиеся разыгрывали сценки, изображали определенных персонажей.

 Нельзя не отметить, что М. Вальтер впервые систематизировал упражнения в группировках, как средство для запоминания лексики. Так, он предлагал группировать слова по принципу синонимов и антонимов, по тематическому принципу, однокоренные слова. Основой для запоминания слов служило создание ассоциаций, как это предлагала ассоциативная психология, настаивавшая на том, что прочность за поминания повышается при опоре на ассоциации.

 Завершая краткое рассмотрение основ натурального метода, следует отметить, что, хотя он и не имел достаточного научного обоснования, он достаточно много внес в методику того, что осталось в ней до наших дней. Прежде всего следует отметить, что представители натурального метода предложили систему беспереводной семантизации лексики: показ предмета, его изображение, демонстрация действия с использованием мимики; раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниции; раскрытие значения с помощью контекста. Все эти способы семантизации пережили многие методические направления и вошли в нашу методику. Безусловно, современная методика использует разного рода группировки, предложенные М. Вальтером, как одно из возможных путей систематизации лексики, прежде всего по тематическому принципу. Все это позволяет утверждать, что наследие натурального метода не пропало.

**1.5 Прямой метод**

 Прямой метод возник на базе натурального. Такое наименование он получил потому, что его сторонники стремились слова иностранного языка и его грамматические формы ассоциировать прямо (непосредственно) с их значением, минуя родной язык учащихся. В разработке прямого метода принимали участие психологи и лингвисты -- В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен, Б. Эггерт и другие, а также методисты Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно и др. Представители прямого метода ставили перед собой цель - обучить учащихся практическому владению иностранным языком. Поскольку переводные методы, антиподом которых был прямой метод, выдвигали на первый план образовательные цели, связывая их с необходимостью научить читать текст, то практическое владение иностранным языком сначала отождествляли с противоположной задачей -научить учащихся устной речи.

 Методические принципы обучения по прямому методу сводятся к следующему:

 1. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой.

 2. Исключение родного языка и перевода.

 3. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи -- непременное условие устного общения.

 4. Изучение слова только в контексте, т. е. в составе предложений.

 5. Изучение грамматики на основе индукции.

 Несколько отличающуюся позицию занимал видный лингвист Г. Суит. Разделяя взгляд других представителей прямого метода о практической цели обучения, он полагал, что путь к этому в школьных условиях лежит через изучение текстов, отражающих живой разговорный язык - основу для обучения устной речи. Этому автору принадлежат требования, предъявляемые к текстам. К ним были отнесены следующие:

1) тексты должны быть разнообразны и содержать значительное повторение языкового материала, что содействует запоминанию;

2) тексты должны быть на самые разнообразные темы;

3) в начале рекомендуются описательные тексты - более легкие с грамматической стороны, а затем учащимся следует давать рассказы с вкраплением диалогов;

4) тексты должны подбираться с учетом постепенного усложнения трудностей.

 Урок по прямому методу строился следующим образом: называние учителем предметов на картинке и повторение их учащимися, затем вопросы и ответы, описание картинок и лексические упражнения. Все заканчивается пересказом, диалогом на изученном материале. Если за основу брался текст, то сначала он читался три раза учителем и разъяснялись слова, затем делались упражнения, и толь ко после этого текст читался в транскрипции и традиционном написании.

 Анализ материалов свидетельствует, что прямой метод не был однородным методическим направлением на Западе. У разных авторов мы находим отличающиеся друг от друга приемы. Вместе с тем есть общие черты: отказ от родного языка, внимание к звуковому об разу, индуктивное изучение грамматики, изучение лексики в предложении, наконец, игнорирование мышления учащихся при обучении и опора исключительно на память и чувственное восприятие.

 В отличие от прямого ортодоксального метода, распространенного на Западе, в нашей стране он приобрел несколько иной вид. Прямой метод начал более широко распространяться в России в начале 90-х годов XIX века. Однако еще перед I мировой войной было много преподавателей, признающих старый текстуально-переводной метод.

 Распространение прямого метода столкнулось в России с традицией рас сматривать положительное влияние изучения иностранного языка на владение родным языком. В связи с этим даже у ярых сторонников прямого метода мы находим допущение родного языка, что абсолютно исключается в западном варианте прямого метода. Ряд методистов критиковали прямой метод за устранение родного языка на начальном этапе обучения.

 Если в дореволюционной России еще имелись приверженцы прямого ортодоксального метода, то в 20-е годы XX века все методисты, исповедующие прямой метод, а он тогда был господствующим, окончательно определили особенности использования прямого метода в России. Во-первых, для методистов этого периода характерно значительно большее использование родного языка как средства семантизации и контроля понимания. Во-вторых, в русских условиях допускалось сравнение с родным языком. В-третьих, методисты отмечали, что использование родного языка при изучении иностранного больше используется на начальном этапе, а затем оно все более и более сокращается.

Появление “русского варианта” прямого метода обусловлено двумя причинами. Во-первых, основную роль сыграли различия в русском и западноевропейских языках. Близость последних друг другу позволяли строить обучение учащихся без обращения к их родному языку. Сравним: This is a book (a hand) и Das ist ein Вuch (eine Hand). В русской аудитории это невозможно. Во-вторых, особое влияние оказали и педагогические традиции, начиная с К.Д. Ушинского. Эти особенности в традиции обучения иностранным языкам сказались и на дальнейшем развитии методики.

**1.6 Метод Пальмера**

 После 1-й мировой войны возникают попытки модифицировать прямой метод. Ярким представителем такого направления стал английский педагог и методист Гарольд Пальмер (1877-1950), который сформулировал свое методическое направление, вошедшее в историю методики под названием “метод Пальмера”.

 Г. Пальмер - автор более 50 теоретических работ, учебников и учебных пособий. Наиболее ценными методическими положениями Пальмера являются рационализация педагогического процесса и систематизация учебного материала. Основной целью обучения иностранному языку Пальмер считал овладение устной речью. Его метод именуется устным методом. Для овладения устной речью Пальмер предлагал следующие пути:

Расчленение языковых трудностей по аспектам (фонетический, орфографический, этимологический, семантический, синтаксический).

Обучение устной речи по двум направлениям : говорение и понимание.

Накопление пассивного материала, а затем активное воспроизведение его.

Использование для семантизации слов следующих приемов: наглядность, перевод, толкование, контекст.

Накопление образцов речи путем заучивания наизусть.

Рациональный отбор словаря на основе частотности, структурной сочетаемости, целесообразности.

Отбор текстов по темам, определение словаря-минимума и видов чтения.

 Цель обучения, которая выдвигалась Г. Пальмером, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом). Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в четком раз делении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную (1/2 года), промежуточную (1/3 года), продвинутую (1/3 года).

 На первой ступени формируется подсознательное понимание на слух, элементы говорения и овладения основным языковым материалом. На промежуточной ступени обучающиеся овладевают умением понимать большую часть читаемого и слышимого, а также способностью владеть 75 % материала, характерного для обыденной жизни в устной и письменной речи, а последняя ступень, где преобладает самостоятельная работа, характеризуется совершенствованием и углублением умений во всех видах речевой деятельности.

Начальный период он подразделял на три этапа. Во время первого учащиеся только слушают речь и стараются с опорой на наглядность понять сказанное. На втором этапе учащиеся только кратко реагируют на слышимое. Затем наступает этап полусвободного воспроизведения, а заключительный этап подразумевает свободное воспроизведение на ограниченном материале. Все это было конкретизировано в работе “Устный метод обучения иностранным языкам”.

 Серьезную рационализацию внес Г. Пальмер в содержание обучения иностранному языку. Прежде всего он один из первых предложил отбирать словарь на основе ряда принципов (лингвистических и педагогических). Он рекомендовал отбирать не слова, а лексические единицы - эргоны, понимая под ними ЛЕ, словосочетания, служебные слова. Отбор проводился по принципам частотности, структурной сочетаемости, конкретности, пропорциональности, целесообразности. Это начинание было значительным шагом вперед по сравнению с прямым методом, когда лексика специально не отбиралась.

 Известная рационализация была вне сена Г. Пальмером и в обучение грамматике. В своей работе “100 подстановочных таблиц” он отобрал наиболее распространенные в языке основные типы предложений и создал на их основе подстановочные таблицы. Они имели целью на основе сочетаемости эргонов помочь структурировать вторичные конструкции. В результате обучаемые овладевают большим количеством предложений.

 Определенная рационализация была введена и в отношении упражнений. Представители прямого метода не пытались привести упражнения, используемые ими, в определенную систему. Пальмер же предложил строить систему упражнений с учетом следующей последовательности действий обучаемых: восприятие, узнавание, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение. Подобное начинание, безусловно, было серьезным шагом вперед в теории методики.

 Важной попыткой рационализации содержания обучения были принципы отбора текстов. Они отличались тем от аналогичных, предложенных представителями прямого метода, что подразделялись на требования к содержанию и требования к языковой стороне текстов. К первым были отнесены следующие:

тексты должны быть интересны и соответствовать возрасту обучаемых;

тексты должны содержать только известные учащимся реалии;

3) предпочтение следует отдавать сюжетным текстам, так как они более под ходят для развития устной речи.

Требования к языковой стороне текс та включали следующие:

1) тексты должны строится на строго отобранном словаре и содержать на начальном этапе до 90-95 %, а на конечном - до 65-70 % слов этого словаря;

2) при составлении текстов следует учитывать не только количество слов, но и их значения;

3) текст должен содержать незнакомые слова, о значении которых можно дога даться по контексту;

4) тексты для интенсивного чтения (c разбором) должны содержать новый материал, а тексты для экстенсивного (домашнего) чтения - только уже изученный, причем последние должны быть легче первых.

 Таким образом, Пальмер значительно рационализировал процесс обучения иностранным языкам. Он признавал, как и представители прямого метода, что изучение иностранного языка должно уподобляться процессу обучения родному языку. Г. Пальмер внес в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего следует отметить отбор лексики на основе не только лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения.

 Идеи Г. Пальмера оказали значительное влияние на последующих методистов, в том числе и отечественных. Устный вводный курс по Пальмеру использовался в наших школах в 30-е годы прошлого века. Он же был "возрожден" А.П. Старковым, Г.Е. Зеделем в начале 60-х годов XX века. Таким образом, идеи Г. Пальмера во многом повлияли на развитие методики обучения иностранным языкам.

**II. Развитие отечественной методики преподавания иностранных языков**

 Советская методика преподавания иностранных языков довоенного периода, как и в других странах, характеризовалась постоянной борьбой двух основных подходов. Один из них - сознательно-сопоставительный, ориентированный прежде всего на аналитическую деятельность учащихся над текстом, на переход от сознательно усвоенных правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка как опоры при овладении иностранным.

Другой подход связан с распространением в первой половине XX в. различных модификаций прямого метода; этот подход был ориентирован на бессознательное усвоение навыков и умений в ходе речевой практики, отказ от использования языковых правил (или введение их уже на последнем этапе как способа систематизации и обобщения ранее сформированных навыков и умений), развитие устной речи, отказ от использования родного языка в качестве опоры при усвоении.

 Уже в 30-е гг. делались попытки синтезировать оба подхода в рамках так называемого комбинированного, или смешанного, метода, наиболее яркими представителями которого были И.А. Грузинская и А. А. Любарская. Этот метод, с одной стороны, предполагал устный вводный курс, отказ от использования правил и отсутствие опоры на родной язык на начальном этапе овладения иностранным языком (идеи прямого метода), а с другой - допускал использование перевода, анализ текстов, сравнение с родным языком на продвинутых этапах обучения (идеи сознательно-сопоставительного метода). Известный эклектизм смешанного метода привел к тому, что в середине 30-х гг. ряд крупнейших советских психологов и методистов попытался сформулировать целостную концепцию процесса овладения неродным языком путем первоначального осознания языковой системы с дальнейшим формированием на базе такого осознания спонтанных и бессознательных речевых навыков и умений. Именно в этом направлении работал, в частности, Л. С. Выготский; близкие идеи развивали Л.В. Щерба и в особенности С.И. Бернштейн.

**2.1 Смешанный метод**

 Смешанный метод, который господствовал в СССР в 30-е годы, не был однородным. Во взглядах отдельных методистов имелись серьезные различия. Обратимся прежде всего к определению цели обучения.

 Советские методисты 30-х годов (К.А. Ганшина, И.А. Грузинская, А.А. Любарская) полагали, что практическая цель обучения состоит в развитии всех видов речевой деятельности с преимущественным обучением чтению. Что касается образовательных и воспитательных задач, то перед иностранным языком, как и другими предметами, ставилась цель воспитания советского патриотизма. Поэтому тексты содержали информацию о нашей стране и ее трудовых достижениях, а не о стране изучаемого языка.

 Вопросы содержания обучения не по лучили достаточного развития у представителей смешанного метода, а вопросы отбора лексики вообще не ставились. Большинство представителей смешанного метода признавали деление материала на продуктивный и рецептивный, считая при этом, что рецептивное овладение есть ступень к продуктивному. Такие взгляды мы на ходим у Ф. Аронштейна и И.Л. Грузинской. Ф. Аронштейн утверждал, что рецептивное овладение языком должно проходить сознательно, при участии родного языка, а продуктивное - на основе имитации, по аналогии в результате одноязычных упражнений. Близкую позицию мы на ходим у И.Л. Грузинской.

 Характерным для смешанного метода являлась рекомендация относительно обучения грамматике. Как правило, на начальном этапе грамматика изучалась «практически», т. е. без осознания и вы деления правил - интуитивно. На втором этапе все представители считали необходимым анализировать явления и опираться на правила. На третьем этапе, рекомендовалось проводить систематизацию изученного ранее материала.

 Для смешанного метода характерно признание устного вводного курса, о целесообразности проведения которого писали почти все как немецкие, так и советские представители этого направления. Характерной особенностью смешанного метода является отношение его представителей к родному языку. Большинство как западных, так и отечественных методистов допускали родной язык как средство семантизаиии и контроля. Допускался и перевод, но, конечно, не в самом начале.

 Таким образом, на начальном этапе большинство представителей смешанного метода в своих рекомендациях при близились к более умеренным представителям прямого метода.

 На среднем и старшем этапах представители этого метода приближаются ко взглядам текстуально-переводного метода. На этих этапах происходит не только сознательное обучение грамматике, но и систематизация грамматических знаний. Характерным является в этом отношении работа по обучению чтению.

 Различались два вида чтения: аналитическое (объяснительное) и кур- сорное (домашнее), причем первому отдавалось предпочтение. Процесс работы над текстом складывался из трех этапов. На первом этапе происходило снятие трудностей, связанных с содержанием. Учитель кратко, в доступной форме пересказывал содержание текста, а за тем проверял понимание учащимися содержания рассказа с помощью вопросов. Далее следовала фонетическая отработка, т. е. озвучивание текста учителем, учащимися, и переход к анализу текста, в ходе которого обрабатывалась лексика, грамматика с помощью упражнений. Последний этап - контроль усвоения языкового материала и перевод. Нетрудно заметить, что текст является не источником информации, а цент ром работы над языком.

 Второй вид чтения (курсорное), по мысли представителей смешанного метода, должен представлять собой чтение в основном с непосредственным пони манием, так как тексты содержат изученный языковой материал. Однако и в этом случае не исключался анализ от дельных мест текста.

 Следует отметить, что подобная работа над текстом сближает смешанный метод с переводными методами.

 Что касается развития устной речи, то представители этого методического на правления не высказали новых интересных идей. Вся работа сводилась к вопросо-ответным упражнениям, пересказам и заучиванию стихов.

 Подводя итог анализу смешанного метода, можно констатировать, что он представляет собой соединение крайних позиций прямого и грамматико-переводного или текстуально-переводного методов. Недаром в немецкой литературе его часто называют "примиряющим" методом (vermittelnde Methode). Он, несмотря на его эклектичность, внес свой вклад в мировую методику.

**2.2 Сознательно - сопоставительный метод**

 В 20-е годы в обучении иностранным языкам применялся, главным образом, грамматико-переводный метод. В 30-е годы в советской школе утверждается сознательно-сопоставительный метод, получивший свое распространение в 40?50-е годы и окончательно оформившийся в 70-е годы 20 века.

 Лингвистическое обоснование метода дал в своих трудах Л.В. Щерба, поставив проблемы языка и речи, стилей произношения, взаимоотношения лексики и грамматики, строевых и знаменательных элементов языка, толкования слов, активной и пассивной грамматики. В дальнейшем идеи Л.В. Щербы были развиты его многочисленными учениками и последователями: И.В. Рахмановым, В.Д. Аракиным, И.M. Берманом, А.В. Монигетти, С.К. Фоломкиной, З.М. Цветковой, В.С. Цетлин, А.А. Миролюбовым.

 В основе сознательно-сопоставительного метода лежит осмысление действия, а не механическая выработка навыка, осознаваемое, а не интуитивное овладение языком.

Основными критериями сознательно-сопоставительного метода являются:

1. Сознательное обучение иностранному языку, предполагающее использование родного языка как базы, сопоставление явлений родного и иностранного языков, перевод как основной способ семантизации и изучение грамматического строя языка как системы.
2. Взаимосвязь и взаимодействие переводных и беспереводных приемов обучения, аналитических и синтетических форм работы на основе сознательной имитации.
3. Соблюдение строгой последовательности в овладении знаниями, навыками, умениями, переход от концентрического изложения материала к его систематизации.
4. Обучение языку в единстве формы и содержания, теории и практики.

 В рассматриваемом методе четко различались продуктивный и рецептивно усваиваемый материал. Впервые были разработаны критерии отбора продуктивной и рецептивной лексики, распределяемые на основные и дополнительные.

 По И.В. Рахманову, к основным принципам отбора активной лексики относятся: сочетаемость, стилистическая неограниченность, семантическая ценность, исключение синонимов, описание понятий; к дополнительным - частотность и строевая способность слова. К основным принципам отбора пассивной лексики относятся: сочетаемость, семантическая ценность и строевая способность слова; к дополнительным: стилистическая неограниченность, словообразовательная ценность. К принципам отбора пассивного грамматического материала были отнесены: принцип частотности и принцип необходимости; а к критериям отбора активного грамматического материала: частотность, образцовость и принцип встречных ассоциаций. Наконец, в пределах этого методического направления были разработаны методическая типология лексики и грамматики.

 Обратимся к рассмотрению методических принципов, определяющих суть рассматриваемого метода:

1) Коммуникативный принцип означает направленность процесса обучения на формирование речевых умений. С учетом этого принципа проводится отбор языкового материала, его распределение, определяется характер контроля.

2) Принцип ориентации на родной язык означает, что процесс обучения строится с учетом как интерферирующего воздействия родного языка на иностранный язык, так и возможности использования переноса знаний, умений из родного языка.

3) Взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности подразумевает, что отдельные виды речевой деятельности выступают как средство обучения, являясь одновременно и целью обучения, иными словами, каждый вид речевой деятельности помогает формированию другого, если они формируются одновременно.

4) Дифференцированный подход подразумевает деление языкового материала на продуктивный и рецептивный в зависимости от того, будет он использоваться для развития коммуникативных умений выражения своих мыслей или для понимания других.

5) Учет отрицательного языкового опыта учащихся. Сторонники сознательно-сопоставительного метода полагают, что избежать ошибок нельзя, но надо исправлять ошибки, а не боятся их, так как в процессе исправления у обучаемых накапливается отрицательный языковой опыт - “как не надо говорить или писать”. Поэтому сочетание положительного опыта на основе правил-инструкций и отрицательно го способствует эффективному формированию продуктивных речевых умений.

 Обучение иностранному языку по этим принципам подняло на должную высоту общеобразовательное значение иностранного языка как учебного предмета в плане общего и филологического развития учащихся. Немаловажную роль сыграл этот метод также и в осуществлении воспитательных задач.

 Представители сознательно-сопоставительного метода внесли серьезный вклад в развитие методики. Прежде всего следует упомянуть вопросы обучения чтению как виду речевой деятельности. Так, были предложены принципы отбора текстов, разработаны виды чтения: на основе характера процесса понимания информации (аналитическое и синтетическое чтение), а также на основе характера использования полученной информации (ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое чтение). Впервые были рассмотрены вопросы специфики обучения аудированию. В меньшей степени были исследованы вопросы обучения говорению, хотя и в этом случае были выявлены особенности обучения монологической и диалогической речи. Особо следует отметить, что представители этого на правления впервые определили статус методики как педагогической науки и предложили методы исследования. Таков далеко не полный перечень достижений этого методического направления.

**2.3 Сознательно - практический метод**

 Сознательно-сопоставительный метод сыграл положительную роль в развитии методики преподавания иностранных языков. Необходимость дальнейшего совершенствования этого метода диктовалась жизнью. В 50-60-е годы XX в. устанавливаются все более тесные экономические, научные и культурные связи СССР с зарубежными странами. Требуется практическое владение иностранным языком для осуществления международных контактов в разных областях народного хозяйства. Выходит в свет постановление Совета Министров от 25 мая 1961 года “Об улучшении изучения иностранных языков”, ориентирующее на практическое овладение иностранными языками: вы работку умения понимать иноязычную речь на слух и при чтении, а также умения выражать мысли на иностранном языке устно и на письме. При этом не умаляется общеобразовательное и воспитательное значение изучения иностранных языков. Эти требованиянаходят свое воплощение в методе, официально принятом в СССР и именуемом сознательно-практическим или сознательно-активным.

 Этот метод, разработанный в 50-е годы психологом Б.В. Беляевым на основе идей Л.С. Выготского и С.И. Бернштейна, стремился синтезировать четкую речевую направленность обучения (с господствующей ориентацией на устную речь) и психологически обоснованное использование сознательной систематизации уже на первом этапе овладения иностранным языком. Однако Б.В. Беляев призывал к отказу от опоры на родной язык и от использования перевода в обучении.

 Сторонники грамматико-переводного, а также сознательно-сопоставительного методов преувеличивали роль рационального, логического в познании. Они считали, что для речевой деятельности на изучаемом языке достаточно усвоить языковые правила и сознательно их применять. Вводилась наглядность в материальной форме языкового знака (парадигмы склонения, спряжения и т. д.). Наглядность содержательной информации, закодированной в языковом знаке, не раскрывалась. Сторонники прямого метода переоценивают значимость чувственной ступени познания и недооценивают роль логического мышления в процессе овладения языком. Аудиовизуальная наглядность используется широко для установления непосредственных ассоциаций между предметом и словом иностранного языка. При этом предполагается, что новое обозначение предметов на изучаемом языке запечатлится вместе с их наглядным образом путем неоднократного восприятия объекта, а структурные модели языка закрепятся благодаря имитации. Мнение о создании образа предмета лишь на основе наглядно-ситуативного мышления необоснованно. Наглядный образ предмета формируется при участии не только наглядно-ситуативного, но и логического мышления.

 Сознательное овладение иностранным языком как средством общения предполагает осознание языковых явлений и функционирование в речи фонетического, лексического и грамматического материала соответственно ситуации общения, приобретение практических знаний как базы самоконтроля и самокоррекции. Это обеспечивается рациональным сочетанием теории и практики (80% времени отводится на тренировочные упражнения и речевую практику, 20% -- на овладение языковыми знаниями); применением приемов осознанной и неосознанной имитации, приводящим к чистоте звучания и структурирования, а также прочности навыков; использованием положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждением интерференции; опорой на наглядно-ситуативное и логическое мышление учащихся. Недооценка роли теории приводит к непрочности навыков и отсутствию уверенности в правильности речи, к увеличению времени на усвоение материала и к умалению общеобразовательного значения изучения иностранного языка. Тем не менее, элементы сознательности следует подкреплять интуитивно-имитативными приемами работы, способствующими созданию чувства языка.

 Использование базы родного языка в основном скрыто от обучаемого. В ощутимой форме родной язык выступает для учащегося при осознании явлений изучаемого языка в сопоставлении с родным. Опора на наглядно-ситуативное и логическое мышление необходима потому, что речевое общение строится на совокупности образов внешнего мира, понятий и лингвистических знаков. Для запечатления этих связей необходим, таким образом, чувственно-наглядный этап в обучении. Он обеспечивается применением аудиовизуальных средств наглядности. Аудиовизуальные пособия помогают осознать связь между образом, понятием и словом, воспроизвести слово или речевой образец по наглядной подсказке, представить себе ситуацию общения и высказаться в соответствии с ней.

 Таким образом, на основании рассмотренных в этой главе методических направлений можно сделать следующие выводы. В середине 30-х годов ряд крупнейших советских психологов и методистов попытался сформулировать целостную концепцию процесса овладения иностранным языком путем первоначального осознания языковой системы с дальнейшим формированием на базе такого осознания спонтанных и бессознательных речевых навыков и умений. Эта цель была достигнута путем синтеза прямого метода и сознательно-сопоставительного. Смешанный метод, с одной стороны, предполагал устный вводный курс, отказ от использования правил и отсутствие опоры на родной язык на начальном этапе овладения иностранным языком (идеи прямого метода), а с другой, допускал использование перевода, анализ текстов, сравнение с родным языком на продвинутых этапах обучения (идеи сознательно-сопоставительного метода).

 Период расцвета сознательно-сопоставительного метода (40-50-е годы) характеризовался, с одной стороны, значительным движением вперед по нескольким направлениям (прежде всего в плане лингвистического обоснования приемов отбора и презентации языкового материала, ориентации на синтетическое чтение и т. д.), а с другой - неспособностью господствующих методов обеспечить полноценное практическое владение учащимися иностранным языком. Целью обучения стало считаться формирование умений чтения и перевода; соответственно учебники и программы были перегружены правилами, особенно на начальном этапе. Недовольство таким положением привело к появлению сознательно-практического метода, разработанного в конце 50-х гг., который стремился синтезировать четкую речевую направленность обучения (с господствующей ориентацией на устную речь) и психологически обоснованное использование сознательной систематизации уже на первом этапе овладения иностранным языком.

**III. Современные методы преподавания иностранных языков**

**3.1 Коммуникативный системно-деятельностный метод**

 Развитие в 60-70-ые годы 20 века смежных с методикой наук - лингвистики, психологии, общей дидактики, возникновение психолингвистики, социальной психологии, теории деятельности вызвали к жизни коммуникативный, деятельностный, личностно-ориентированный метод, который обычно называют коммуникативным подходом или коммуникативным методом. В центре внимания данного метода находится формирование коммуникативной компетенции, создание коммуникативной мотивированности учебного процесса, учет личностных особенностей учащегося. Разработкой коммуникативной методики занимались Леонтьев А.А., Шубин Э.П., Китайгородская Г.А., Пассов Е.И. и другие ученые.

 Коммуникативность определяется в теоретических исследованиях как уподобление процесса обучения процессу реальной коммуникации, т.е. обучение на основе общения. Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации.

 Концептуальными положениями коммуникативного метода по Е.И. Пассову являются следующие:

1. Иностранный язык в отличие от других школьных предметов является одновременно и целью и средством обучения.

2. Язык - средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям страны изучаемого языка.

3. Овладение иностранным языком отличается от овладения родным способами овладения; плотностью информации в общении; включенностью языка в коммуникативную деятельность; совокупностью реализуемых функций.

 Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

 При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему: учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения; каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных; самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний; участники общения чувствуют себя в безопасности от критики за ошибки; использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла; языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего; отношения строятся на безоценочности, некритичности и “эмпатийности” (сопереживании и понимании переживаний других).

 Постепенный переход к коммуникативно-ориентированному обучению означал, что изменилась парадигма обучения иностранному языку. Главное изменение заключалось в том, что предметом обучения стал не только язык и его экспрессивные возможности, но и поведение говорящего в условиях речевого общения.

 Поведение говорящего в условиях речевого общения понимается сегодня прежде всего как активная и деятельностная реализация языковых, психологических и социокультурных знаний, необходимых учащимся для эффективного иноязычного общения. Эти знания включают овладение языком как дискурсом, т.е. как способом развертывания мысли в тексте. Подобные знания подразумевают владение способами речемышления и построения устных и письменных текстов различных жанров. Эти знания предполагают учет индивидуально-психологических особенностей участников общения и их социокультурного опыта. Наконец, знания призваны формировать у обучаемых толерантность к культурному многообразию и ориентацию на “весь мир”, в котором языком общения служит “global English”.

 Коммуникативный системно-деятельностный подход в современном виде представляет собой синтез апробированных методов и методик для создания общих основ обучения иностранным языкам. Коммуникативный системно-деятельностный подход предполагает реализацию такого способа обучения, при котором на основе всех взаимодейтвующих компонентов реализуется упорядоченное, систематизированное и взимосоотнесенное овладение иностранном языком в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности, которая является неотъемлемой и составной частью общей (экстралингвистической) деятельности.

 Коммуникативный метод ориентирован на владение языком как системой практического взаимодействия ряда компетенций, в том числе языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной, компенсациионной и учебной. Владение языком как специальностью включает также лингвистическую, металингвистическую и интеркультурную компетенции. Каждой компетенции соответствует группа умений, хотя в реальности все сформированные умения носят преимущественно интегрированный характер. Соответственно целям обучения умения группируются следующим образом: 1) умения владения аспектами изучаемо го языка (фонетикой, грамматикой, лексикой); 2) умения владения видами речевой деятельности - говорением, аудированием, чтением, письмом; 3) умения реализации в обучении основных функций языка (коммуникативной, экспрессивной и когнитивной); 4) коммуникативные, перцептивные и интерактивные умения пользования языком в разных сферах общения; 5) умения реализации основных функциональных аспектов общения (коммуникативного, перцептивного, интерактивного); 6) рефлексивные умения, включая умения самооценки, самоконтроля и самокоррекции; 7) учебные умения, в том числе умения исследовательского и методического характера. Названные группы умений характеризуют полное и всестороннее практическое владение иностранным языком.

Коммуникативный системно-деятельностный подход предусматривает следующие содержательные этапы-компоненты обучения:

1) языковая подготовка;

2) специализированная речевая подготовка;

3) коммуникативно-функциональная подготовка в ситуациях пользования изучаемым иностранным языком;

4) практика использования иностранного языка в коммуникативной, экспрессивной и когнитивной функциях.

 Все обучение иностранному языку и рамках данного подхода выстраивается в последовательности семи блоков: 1) введение иноязычного речевого матери ала; 2) формирование навыков владения им; 3) активизация использования усвоенного материала в речевой деятельности в ходе формирования соответствующих собственно речевых и коммуникативных умений; 4) формирование первичного опыта владения изучаемым иностранным языком в процессе практики иноязычной речевой деятельности и общения; 5) самооценка и тестирование владения иностранным языком; 6) коррекция обучения и самокоррекция овладения иностранным языком; 7) формирование основ и зоны ближайшего развития для дальнейшего овладения им.

 Во всех названных блоках используется общая система упражнений и методических приемов, дифференцируемая на функциональные комплексы в соответствии с конкретными группами умений. Каждой форме обучения и этапу овладения иностранным языком соответствует определенный перечень речевых, коммуникативных и межкультурных умений.

 Основные принципы содержания обучения с использованием коммуникативного метода обучения были сформулированы Е.И. Пассовым.

1. Речевая направленность учебного процесса заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть языковая практика или иноязычное общение. Практическая речевая направленность - это не только цель, но и средство ее достижения.При организации урока с речевой направленностью взаимодействующие между собой ученики оказываются центром познавательной активности на уроке, что благотворно влияет на усвоение иностранного языка, так как цель, мотив, содержание и способ работы принадлежат ученику, а это значит, что обучение на уроке превращается в учение.

2. Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности предполагает учет всех свойств и качеств ученика как индивидуальности, его способностей, личных психологических особенностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность, жизненного опыта, сферы интересов, статуса в коллективе, а также ведущий, для каждого обучаемого, стиль учения (визуальный, слуховой или моторный).

3. Функциональность языковых единиц. Любая языковая форма и речевая единица выполняет в процессе коммуникации определенные речевые функции. И овладевать единицами языка и речи нужно так, как они функционируют в процессе реального общения носителей языка. Основой организации языковых единиц в учебном процессе должны быть их речевые функции. Функциональность предполагает, что как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу и в процессе этого усваивает необходимые слова или грамматические формы.Из этого следует, что функциональность проявляется именно в том, что объектом усвоения являются не речевые средства сами по себе, а функции, выполняемые данными средствами. Отбор и организация материала осуществляется в зависимости от необходимости выражения учащимися тех или иных речевых функций. Способами организации языковых единиц при коммуникативном обучении следует считать ситуацию, социальный контакт и проблему.

4. Ситуативность. Коммуникативная методика предполагает использование речевых ситуаций как основы обучения иноязычной речевой деятельности. Ситуация есть частный случай речевой деятельности, форма, в которой осуществляется речевое взаимодействие людей, говорящих на данном языке. Иными словами, ситуация - это ролевая организация учебного процесса. Кроме речевого взаимодействия и взаимоотношений собеседников, речевая ситуация предполагает наличие при общении двух и более людей, коммуникативной цели или намерения, места и времени, когда общение имеет место. Ситуация рассматривается как интегративная система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения. Она является универсальной формой процесса обучения и служит способом организации языковых средств, способом их презентации, предпосылкой обучения стратегии и тактике общения.

 “Учебная ситуация” как единица обучения, моделирующая ситуацию как единицу общения, сохраняет все основные качества реального процесса общения, все многообразие взаимоотношений общающихся. Именно это позволяет использовать ситуацию как основу для учебного сотрудничества. Желание говорить появляется у учеников только в реальной или воссозданной ситуации, затрагивающей говорящего.

5. Новизна. Для развития интереса и повышения мотивации учения необходимо постоянное внедрение новизны во все компоненты учебного процесса. Новизна касается содержания обучения, постоянной смены проблем обсуждения, форм организации учебного процесса (нестандартные формы урока, ТСО), видов, приемов и форм учебной работы, новых собеседников.

 Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания (высказываний, диалогов, текстов), развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности. Учащиеся не получают прямых указаний к запоминанию - оно становится побочным продуктом речевой деятельности с материалом (непроизвольное запоминание).

6. Моделирование. Объем страноведческих и лингвистических знаний очень велик и не может быть усвоен в рамках школьного курса. Поэтому необходимо отобрать тот объем знаний, который будет необходим, чтобы представить культуру страны и систему языка в концентрированном, модель ном виде, т.е. построить модель содержания объекта познания. Данная модель является своего рода общей моделью, источником познания для всех учащихся.

 Содержательность учебного аспекта обеспечивается моделированием содержательной стороны общения в различных видах речевой деятельности. Содержательную сторону общения составляют проблемы, отобранные с учетом возрастных и индивидуальных интересов учащихся, а также выполняемых ими видов деятельности и межпредметных связей. Иначе говоря, содержательную сторону языка должны составлять проблемы, а не темы.

 Коммуникативный метод в качестве конечной цели обучения предполагает формирование коммуникативной компетенции, которая складывается из лингвистической, речевой, предметной, социокультурной, учебной и компенсаторной компетенций. Главным для коммуникативно-ориентированного метода является обучение через учебную коммуникативную деятельность, приближенную к реальной, учет индивидуальных особенностей учащихся, создание реальных ситуаций общения путем постановки речемыслительных задач. Методическое обеспечение живо го иноязычного общения на уроках стало предметом большой исследовательской работы, которая продолжается и сегодня.

**3.2 Интенсивные методы**

 В настоящее время все большей популярностью пользуются интенсивные методы обучения иностранным языкам. Существует множество разновидностей интенсивного метода, используемых в основном для обучения иностранному языку взрослых. Однако и в школе опытные учителя успешно используют приемы работы, свойственные этому методу. Исходя из основной задачи интенсивного обучения взрослого контингента -в кратчайший срок овладеть умениями иноязычного общения, можно выделить два основных фактора, характеризующих интенсивное обучение: минимально необходимый срок обучения для достижения цели (будущая речевая деятельность) при максимально необходимом для этой цели объеме учебного материала и соответствующей его организации; максимальное использование всех резервов личности обучаемого, достигаемое в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности преподавателя.

 Последние десятилетия методика обучения иностранному языку развивается под знаком коммуникативно-ориентированного обучения. Программа по иностранному языку для средней школы провозгласила как основные коммуникативные цели, что задало определенное движение процессу обучения в этом направлении. Качественное же своеобразие интенсивно го метода заключается в том, что в нем эти постулаты претворены в реальные дела; в результате возникла цельная и результативная технология интенсивного обучения, в рамках которой разработаны адекватные механизмы общения.

Особенности этой технологии заключаются в следующем:

1) в использовании приемов, активизирующих сознательные и подсознательные процессы психики для создания обширной и прочной языковой базы;

2) в разработке заданий, мотивирующих общение;

3) в оптимальной организации коллективного взаимодействия учащихся между собой и с учителем.

 В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам рассматривается как направление, реализующееся в различных методических системах (Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский, Г.А. Китайгородская и другие). В рамках интенсивного направления развиваются действующие и создаются новые методические системы. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения.

 В основе интенсивной методики обучения лежит суггестопедический метод, разработанный в конце 60-х годов болгарским врачом-психотерапевтом Георгием Лозановым. Он использовал суггестивное воздействие на учащихся как средство активизации резервных психических возможностей личности при обучении иностранным языкам. Суггестия -- это средство в основном непрямого коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности.

 Г. Лозанов выделяет три вида суггестии, которые используются в учебном процессе для снятия всякого рода психологических барьеров у обучающихся. 1) Психологическая суггестия. Учитель проводит урок с учетом психологических факторов эмоционального воздействия, используя логические формы подачи материала.

2) Дидактическая суггестия. На занятиях применяются особые приемы, активизирующие обучение.

3) Художественная суггестия. Учитель использует на занятиях различные виды искусства (музыку, живопись, элементы театра) с целью эмоционального воздействия на школьника и гармонизации уpoка.

Основные положения суггестопедии сводятся к следующему:

1) обучение должно быть радостным и ненапряженным; 2) его следует осуществлять как на сознательном, так и на подсознательном уровнях; 3) в обучении следует использовать обычно незадействуемые резервы сознания с целью повышения результативности. Эти резервы могут быть выявлены с по мощью суггестии.

 Идеи Лозанова стали отправным моментом для построения ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам, каждая из которых выявляет дальнейшие резервы повышения эффективности обучения.

 Последователями Г. Лозанова в нашей стране, развивающими его идеи, стали Г.А. Китайгородская, Н. В. Смирнова, И. Ю. Шехтер, Л. Ш. Гегечкори, В.В. Петрусинский и др. Наиболее известным в на стоящее время является метод активиза ции резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской. Автор этого метода придает первостепенное значение коллективной деятельности при обучении, использованию возможностей, которые заложены в коллективе при взаимодействии личностей, взаимодействии коллектива и от дельной личности, в закономерностях воз действия коллективной деятельности на успехи отдельного индивида. Метод активизации Г.А. Китайгородской предполагает следующие основные методические условия, обеспечивающие эффективность процесса обучения:

1) различные формы коллективного взаимодействия;

2) личностно-ориентированное общение;

3) ролевую организацию учебно-воспитательного процесса;

4) концентрированность в организации учебного материала и учебного процесса;

5) полифункциональность упражнений (предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью).

В этих принципах метода активизации наиболее ярко и полно отражена концепция интенсивного обучения иностранным языкам.

Интенсивная методика решает следующие задачи:

1) гармоничное соединение оптимальных приемов обучения с развитием личности в процессе обучения;

2) создание сиюминутной мотивации обучения и мотивации общения, приближенного к реальному;

3) преодоление психологических барьеров;

4) усвоение максимальных объемов материала в минимальные сроки;

5) активное использование усвоенного материала в практике устноречевого общения на иностранном языке;

6) высокая и немедленная результативность обучения.

 Расширение целей обучения в школьном суггестопедическом курсе предусматривает активизацию приобретенных ранее речевых умений, формирование более высокого уровня коммуникативной компетенции, а также более глубокую систематизацию грамматических знаний учащихся.

 Основополагающими в школьном интенсивном курсе можно считать следующие положения.

1. Взаимодействие суггестопедии с коммуникативным системно-деятельностным подходом в обучении ИЯ. Учет коммуникативных факторов наряду с суггестивными помогает оптимизировать процесс обучения иноязычному общению. Личностно-деятельностный под ход делает ученика центральной фигурой учебного процесса. Систематизация языковых знаний, лежащих в основе коммуникативной деятельности учащихся, способствует повышению общего уровня их коммуникативной компетенции.

2. Реализация личности учащегося через ИЯ. Иностранный язык выступает как средство самовыражения, самоутверждения и самореализации личности учащегося. Учет взаимовлияния личности на изучение иностранного языка и его на личность способствует усвоению коммуникативных процессов, приближая учебное общение к реальному.

3. Максимальная мотивированность учебных ситуаций. Школьный интенсивный курс в качестве одного из основных условий выдвигает максимальный учет интересов учащихся в условиях коммуникативного взаимодействия на уроке. Обеспечение мотивации на каждом этапе урока предполагает внимание к мнению и суждению каждого участника общения, уважение к его точке зрения. Учебные ситуации не должны быть оторванными от реальности или слишком обобщенными. Успех обучения обеспечивается тем, что любая из моделируемых ситуаций является жизненно значимой для учащегося.

4. Положительная эмоциональная насыщенность всех компонентов обучения. Суггестопедия заставляет пересмотреть такие приемы обучения, которые покоятся в основном на логических способах восприятия и познания действительности. Подключение эмоциональных факторов к обучению ИЯ значительно активизирует процесс усвоения, открывая новые перспективы в развитии методики обучения ИЯ. Вся атмосфера занятий организуется таким образом, что освоению языка сопутствуют положительные эмоции. С одной стороны, это является важным стимулом для создания и поддержания интереса к предмету. С другой стороны, интеллектуальная деятельность учащихся, подкрепленная эмоциональной деятельностью, обеспечивает наиболее эффективное запоминание материала и овладение речевыми умениями.

Таким образом, интенсивные методы внесли значительную энергию в методику обучения иностранным языкам в целом. Достижения интенсивных методов в области активизации процессов восприятия и усвоения материальной основы общения, во вскрытии новых резервов его мотивации и в развитии адекватных форм коллективного взаимодействия должны как можно скорее стать достоянием школьной методики, чтобы поднять ее авторитет и результативность, повысить эффективность учебного процесса. Поэтому насущной на сегодняшний день является задача адаптации интенсивных методов к школьной методике.

**3.3 Проблемный метод**

 Использование современных методов обучения является основой при организации самостоятельной работы учащихся как на уроке, так и вне его. Одним из таких методов можно считать проблемный метод обучения. Он получил свое распространение в 20-30-х годах 20 века в советской и зарубежной школе.

 Во многих работах проблемный метод обучения рассматривается как средство активизации учения, повышения эффективности обучения определенной конкретной дисциплине. Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их раз решению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мысли тельных способностей.

 Для проблемного метода обучения характерно то, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила и инструкции, следуя которым, обучаемый мог бы высказаться гарантированно правильно. Весь смысл метода заключается в стимулировании поисковой деятельности обучаемого. Подобный подход обусловлен современной ориентацией образования на воспитание творческой личности и на закономерности развития этой личности, человеческой психики, в частности, мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях.

 Активизация познавательной деятельности учащихся, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходит успешнее, если учитель не декларирует, а постоянно рассуждает, полемизирует с представителями других точек зрения, вовлекает учащихся в активный процесс доказательства, обоснования, если предлагаемые задания требуют поисковой деятельности. Такие уроки превращаются в диалог, совместные размышления, исследовательскую работу. Познаваемое не преподносится в готовом виде, оно служит предметом исканий, оно создается, конструируется с участием обучаемых. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся представляет собой один из компонентов сложной системы учебно-воспитательного процесса, по-своему работающего на всестороннее развитие личности школьника.

Проблемный метод обучения относится к активным методам. Он соответствует современной психолого-педагогической теории и практике, в которой наиболее последовательно реализуется принцип проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого и организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности).

Проблемные методы - это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, формировании у ученика творческих способностей, инициативности и самостоятельности мышления, активной жизненной позиции. В современной теории проблемного метода обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

 Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание же психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создают проблемной ситуации для учеников, т.е. проблемная ситуация должна быть посильной для учеников.

 Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Учитель создает проблемную ситуацию и направляет учащихся на ее решение, организуя поиск этого решения. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - факт индивидуальный, поэтому от учите ля требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

 Конкретным способом выражения проблемы служат познавательные задачи и вопросы. Поэтому анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, закрепленных в языке, выражается в виде задач. Сформулированная задача создает внешние условия для осознания проблемной ситуации. Мышление начинается с проблемной ситуации, с ее осознания и принятия, поэтому, чтобы пробудить ситуацию мыслитель ной активности, например, при чтении, нужно ее увидеть как систему задач, т.е. скрытых проблемных ситуаций. Учащиеся, которые видят задачи и отраженные в них проблемные ситуации в тексте, воспринимают информацию как ответы на вопросы, которые у них возникли при восприятии текста. Эти вопросы включают механизм их мыслительной активности, поэтому усвоение даже готовых заданий является для них эффективным и в плане функциональности этих заданий, т.е. усвоение и развитие осуществляется у таких учеников одновременно.

 Из вышесказанного можно сделать вывод, что проблемная ситуация стала центральным понятием проблемного обучения.

 В дидактическом плане можно говорить о проблемной ситуации, как о такой ситуации, в которой обучаемый не может выполнить известным ему способом поставленного перед ним задания. Учащемуся приходится находить новый способ его выполнения. Задания же, при помощи которых создается проблемная ситуация, следует называть, соответственно, проблемными.

Решение проблемной ситуации согласно В. Оконю состоит из трех этапов: постановка проблемы, решение данной проблемы, проверка решения. И.А. Лернер выделяет 5 следующих этапов: 1) осознание проблемы, способ решения которой неизвестен; 2) расчленение задачи на данное и искомое (осознание вопроса и имеющихся данных); 3) выявление зависимости между данными и вопросом; 4) осуществление решения; 5) проверка решения.

 Примерно такой же путь решения проблемной ситуации намечает и A.M. Матюшкин, правда, он разбивает его на 4 этапа: 1) использование известных способов решения - этап “закрытого решения проблемы”; 2) возникновение проблемной ситуации и расширение области поиска новых способов решения - этап “открытого решения проблемы” и нахождение нового решения; 3) реализация найденного принципа; 4) проверка правильности принятого решения.

 Методические приемы, которыми пользуется учитель для создания проблемных ситуаций, включают следующие:

1) учитель подводит учащихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

2) сталкивает противоречия практической деятельности;

3) излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;

4) предлагает классу рассмотреть проблему с различных позиций (например, юриста, финансиста, педагога, психолога и т.д.);

5) побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты;

6) ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т.д.);

7) определяет проблемные теоретические и практические задания;

8) ставит проблемные

Существует 4 уровня проблемности в обучении:

Учитель сам ставит проблему и сам решает ее при активном слушании и обсуждении учащихся.

Учитель ставит проблему, учащиеся самостоятельно или под руководством учителя решают ее. Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышления.

Ученик ставит проблему, учитель помогает в ее решении.

Ученик ставит проблему, предлагает возможные решения, проверяет эти возможные решения, исходя из данных, делает выводы, применяет выводы к новым данным и делает собственные обобщения, т.е. ученик сам решает проблему.

 Преимуществами проблемного метода обучения являются следующие моменты: самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности; высокий интерес к учебному труду; развитие продуктивного мышления; прочные и действенные результаты обучения.

 К недостаткам проблемного метода следует отнести: слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся; большие затраты времени на достижение запроектированных целей; недостаточный уровень языковой подготовки в от дельных группах; нехватка времени на тщательное изучение той или иной темы; непривычность подобной формы работы; трудность вовлечения учащихся со слабой языковой подготовкой в обсуждение; риск трансформации дискуссии в спор между отдельными учащимися.

 Таким образом, перспективность проблемного метода заключается в том, что его использование способствует развитию самостоятельности учащихся, включению их в по исковую и исследовательскую деятельность, формированию познавательного интереса, развитию творческой активности учащихся, поисковых навыков и умений. Он открывает возможности творческого сотрудничества учите ля и ученика, способствует более глубокому и прочному усвоению материала и способов деятельности.

**3.4 Модульное обучение**

 В связи с использованием личностно-ориентированного подхода в практике преподавания иностранных языков, базовыми положениями которого являются направленность на развитие личности обучаемого как активного субъекта учебной деятельности; повышение роли самостоятельной работы; контроля и самоконтроля за ходом и результатом овладения иностранным языком, актуальной становится проблема изучения и использования инновационных технологий, в том числе технологии модульного обучения, особенно на профильном уровне обучения иностранному языку. Целью данной технологии является развитие и воспитание способности и готовности старшеклассников к самостоятельному изучению иностранного языка.

 С конца 80-х годов 20 века ведутся педагогические исследования по использованию модульности в обучении (В.П. Беспадько, М.В. Кларин, Н.А. Морозова, П.И. Третья ков, Т.П. Шамова, П.А. Юцявичене и др.). Термин "модуль" восходит к латинскому слову modulus - “мера” и широко применим в ряде наук. Под модулем в педагогике понимают “целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности”.

 Таким образом, мо дуль выступает средством модульного обучения, так как в него входят: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебнопознавательной деятельности ученика. В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения.

 Во-первых, содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах-модулях (информационных блоках), одновременно являющихся методическим руководством по его применению. Их усвоение осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Во-вторых, ученик работает максимум времени самостоятельно, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке.

 При осуществлении модульного обучения с позиции теории поэтапного формирования определенных навыков главную образовательную цель можно разделить на поэтапные задачи формирования этого навыка в рамках отдельных учебных элементов моду ля. В основе такого обучения лежат субъект-субъектные от ношения между учителем и учеником. Также обеспечивается самостоятельное, осознанное достижение определенного уровня в учении. Наблюдается высокая степень адаптивности элементов к условиям педагогического процесса.

 При использовании модульной технологии обучения ученик поставлен в условия, когда он сам должен добывать знания с помощью предоставленной ему информации, формировать навыки оперирования учебным материалом, используя данные ему инструкции. Такие инструкции образно называют “путеводителем”. С помощью “путеводителя” учитель управляет учебной деятельностью учащихся, постоянно поощряет и мотивирует их самостоятельную работу.

Рассмотрим основные принципы модульного обучения.

1) Модульность. Обучение строится по отдельным функциональным узлам-модулям, предназначенным для достижения конкретной цели. Каждый модуль должен быть представлен законченным блоком, интегрирующим раз личные виды и формы обучения.

2) Структуризация содержания обучения на обособленные элементы. Учебный материал должен быть представлен в рамках одного модуля как единое целое, направленное на решение интегрированной цели.

3) Динамичность. Содержание модуля может изменяться в зависимости от социального заказа. Он помогает разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала.

4) Действенность и оперативность знаний в их системе. Цели в модульном обучении должны формулироваться в терминах методов деятельности и способов действий. Кроме того, обучение должно строиться на основе проблемного подхода к усвоению знаний.

5) Гибкость. Структура модулей должна быть такой, при которой обеспечивается легкое приспособление содержания обучения и возможность его применения к индивидуальным особенностям обучаемых.

6) Осознанная перспектива. Для глубокого понимания учащимися стимулов на всех этапах обучения в каждой индивидуальной программе указывается комплексная дидактическая цель, осознаваемая как лично значимый ожидаемый результат.

7) Разносторонность методического консультирования и паритетность. Предполагаются паритетные отношения между учителем и учащимися. Основная функция учителя в модульном обучении, основывающаяся на индивидуальном подходе к каждому ученику, - консультационно-координирующая.

Реализация модульной технологии предусматривает три цикла:

1) Цикл первичного ознакомления с новым материалом по “путеводителю”. Учитель знакомит учащихся с особенностями работы по модульной технологии, сообщает цель и задачи работы с модулем и составляющими его подмодулями (блоками), раздает “путеводители” и объясняет содержащийся в них учебный материал, показывает, где найти необходимую информацию, указывает, как выполнять задания и тесты, сообщает сроки выполнения работы.

2) Цикл самостоятельной аудиторной или внеклассной работы и самоконтроля по ключам. Этот цикл является центральным, так как именно в нем заключена полная технология самообучения и самоконтроля. Материал для усвоения, скомпонованный в блоки, предоставляется каждому ученику для самостоятельной работы. В “путеводителе” ученик находит и закрепляет самостоятельно опорный конспект объясненного в классе учебного материала, делает серию упражнений по его усвоению и пошаговому самоконтролю по ключам, знакомится с требованиями и планом проектного задания (если оно предусмотрено как завершающий этап усвоения модуля), выясняет сроки работы над модулем и время проведения итогового теста.

 К концу указанного срока учитель дает ключи к итоговому тесту - образцу, предназначен ному для самоконтроля учебного материала всего модуля. В тетради регистрации хода работы над модулем учитель отмечает успехи учащихся, поощряет тех, кто успешно выполняет программу самостоятельной работы, выясняет причины отставания, помогает и консультирует в случае возникновения трудностей. Хорошим мотивирующим стимулом служит вывешенный график работы над модулем, где класс совместно с учителем отмечает объем вы полненной работы каждым учащимся. В атмосфере взаимной заинтересованности заметно возрастает ответственность и удовлетворение от самостоятельной работы, когда ученик оказывается в позиции “я - учитель” и сам управляет своей учебной деятельностью (от постановки цели до самоконтроля и самооценки ее результата).

 В завершение второго цикла учитель совместно с учащимися обобщает изученный самостоятельно материал, анализирует содержание заданий примерного итогового теста “путеводителя” и сообщает о переходе к завершающему этапу работы.

3) Цикл итогового (выходного) контроля в классе представляет итоговый контрольный тест по всему пройденному материалу, анализ результатов проделанной работы.

Работа начинается с составления учителем модульной программы, которая строится по принципу составления календарно-тематического плана и включает в себя коммуникативную цель для модуля в целом и конкретные речевые или языковые задачи для каждого подмодуля (блока). Учитель анализирует серию уроков (Unit) и выделяет ту ее часть, которую он считает возможной отдать ученикам на самостоятельное изучение.

Традиционно модуль состоит из семи учебных элементов (УЭ).

1. УЭ-0 - интегрирующая цель (коммуникативные задачи модуля и обслуживающие их языковые задачи);

2. УЭ-1 - проверка изученного матери ала после ознакомления с информативными материалами “путеводителя” в форме ООД (ориентировочной основы действия по П.Я. Гальперину);

3. УЭ-2,3,4,5 - закрепление и тренировка изученного материала, сопровождающиеся самоконтролем по ключам с целью выявления пробелов и их устранения в ходе выполнения задании и тестов “путеводителя”;

4. УЭ-6 - резюме в форме обобщаю щей схемы с взаимоконтролем и выборочным контролем преподавателем;

5. УЭ-7 - подведение итогов, анализ выполнения интегрирующей цели модуля.

 Итак, модульное обучение имеет следующие преимущества. Почти все ученики работают самостоятельно, достигают конкретной цели учебно-познавательной деятельности - закрепляют знания по определенной теме. Работая максимум времени самостоятельно, учащиеся учатся самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает им возможность осознать себя в деятельности, самим определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях и исправить эти пробелы. Использование учебных элементов модулей дает возможность развитию таких качеств личности ученика, как самостоятельность и коллективизм. Внедряемое в школьную практику обучение с использованием модулей позволяет модернизировать традиционные методы обучения грамматике, лексике и т. д. Модульное обучение также помогает решать ряд задач обучения и воспитания, таких как: использование личного опыта учащихся; развитие индивидуальных познавательных способностей учащихся; создание условий для включения каждого учащегося в деятельность; определение индивидуальной программы обучения; создание условий самореализации; дифференциация процесса обучения; сотрудничество учителя и ученика; свободный выбор элементов учебно-воспитательного процесса; обеспечение положительных результатов в обучении и воспитании; формирование адекватной самооценки учащегося.

 К основным недостаткам модульного обучения следует отнести следующие: составление модулей довольно трудоемкий процесс и занимает много времени; невозможность применения данного метода на любом материале; малопригоден для такого обучения эмоционально-образный или описательный материал.

**3.5 Проектный метод**

 Современный этап развития отечественной методики характеризуется повышенным интересом к проблеме использования метода проектов в обучении иностранным языкам. Основная за дача ученых-методистов и учителей состоит в том, чтобы помочь проектам занять надлежащее место в школьной практике обучения иностранным языкам. Именно осмысление и применение этого метода в новой учебной, социально-культурной ситуации, в свете требований к образованию на современной ступени общественного развития, позволяет говорить о школьном проекте как о новой педагогической технологии, которая позволяет эффективно решать задачи личностно-ориентированного подхода в обучении подрастающего поколения. Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую школьниками работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный кон текст другой деятельности (игры, путешествия, выпуск журнала и др.).

 Именно проектная деятельность как одна из форм учебной деятельности способна, по мнению современных отечественных и зарубежных дидактов, сделать учебный процесс для школьника личностно значимым, в котором он сможет полностью раскрыть свой творческий потенциал, про явить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность.

 Проект - это возможность учащихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме: изготовление коллажей, афиш и объявлений, проведение интервью и исследований (с последующим оформлением), демонстрация моделей с необходимыми комментариями, составление планов посещения различных мест с иллюстрациями, картой и т.д. В процессе проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого ученика как индивида и как члена проектной группы. Самое важное то, что ребенок, а не учитель определяет, что будет содержать проект, в какой форме и как пройдет его презентация.

 Применение проектной методики повышает интерес учащихся к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на ученика. А позитивная мотивация - это ключ к успешному изучению иностранного языка. Современные подходы к обучению языку подчеркивают важность сотрудничества и взаимодействия между учениками как мотивирующего фактора.

 Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Если ученик получит в школе исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня легче будет адаптироваться к меняющимся условиям жизни, правильно выберет будущую профессию.

 Проектный метод позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Этот метод помогает оптимизировать процесс обучения в самой обычной общеобразовательной школе, развивать навыки самостоятельной работы учащихся.

Главными целями введения в школьную практику проектной методики при организации самостоятельной работы учащихся являются следующие:

1. показать умение учащихся использовать приобретенный в процессе обучения исследовательский опыт;

2. реализовать свои интерес к предмету исследования, приумножить знания о нем и донести это до заинтересованной аудитории;

3. продемонстрировать уровень владения иностранным языком;

4. совершенствовать умение участвовать в коллективных формах работы, т.е. умение работать в сотрудничестве;

5. создавать условия для развития личности учащегося, так как проект развивает активное самостоятельное мышление и учит не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает школа, а уметь применять их на практике;

6. научить самостоятельно добывать знания, систематизировать и обрабатывать информацию, делать собственные выводы о проделанной работе.

Успех проекта во многом зависит от умения учителя создавать условия, стимулирующие формирование и развитие креативных, когнитивных, коммуникативных, организационно-деятельностных умений учащихся.

Организуя работу над проектом, важно соблюсти несколько условий:

1. Тематика проектов может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания; учащиеся ориентированы на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран, подходов в решении тех или иных проблем и т.д.;

2. Проблема, предлагаемая ученикам, формулируется так, чтобы ориентировать учеников на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных, по возможности, аутентичных, источников информации;

3. Оформление проекта должно быть разнообразным; тематика должна быть близка и интересна учащимся, задание должно соответствовать языковой подготовке и уровню знаний учащихся.

Работа над проектом включает в себя 4 этапа:

1) Планирование. Перед учащимися ставится в скрытом виде проблема, которую нужно выявить и сформулировать. Затем школьники при участии учителя обсуждают содержание и характер проекта, разрабатывают план его выполнения.

2) Выполнение. Ведется основная поисковая работа, сбор необходимой информации для раскрытия темы проекта. Формирование навыков самостоятельной работы.

3) Презентация. Защита проектов, предъявление результатов проделанной работы в устной либо письменной форме в зависимости от поставленной цели и вида конечного продукта.

4) Контроль. Оценка результатов проделанной работы, подведение итогов.

Рассмотрим общедидактическую типологию проектов.

1) по доминирующему в проекте методу или виду деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой. информационный, практико-ориентированный и т. п.;

по предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;

по характеру координации проекта: с открытой, явной координацией (непосредственный) и со скрытой координацией (неявный, имитирующий участника проекта);

по характеру контактов (среди участников одной школы, одного класса, города, региона, одной страны, разных стран мира): внутренний, или региональный, и международный;

по количеству участников проекта (личностные, парные, групповые);

по продолжительности проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный).

М.Е. Брейгина подразделяет проекты по количеству участников на монопроекты и коллективные проекты, по характеру презентации - на устно-речевые, письменные, видовые и интернет-проекты.

 Как правило, в реальной практике приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются при знаки исследовательских и творческих проектов или практико-ориентированных и информационных. Каждый тип проекта имеет тот или иной вид координации, сроки исполнения, этапность, количество участников. Поэтому учителю при разработке проекта следует внимательно изучить их типологию и иметь в виду признаки и характерные особенности каждого их них.

 Применение проектной методики значительно повышает эффективность учебного процесса на уроке иностранного языка. Именно проектная методика способна сделать учебный процесс не только познавательным с точки зрения получения новых знаний и усвоения навыков иноязычной речевой деятельности, но и интересным, полезным для учащихся, т.к. они имеют возможность раскрыть свой творческий потенциал, проявить исследовательские и организаторские способности, фантазию, активность и самостоятельность.

 В процессе самостоятельной исследовательской деятельности расширяется образовательный кругозор учащихся, возрастает их интерес к знакомству с разными отраслями научного познания, естественным становится участие в диалоге культур, формируется уровень профессионального общения, широкий взгляд на мир.

 Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для школьников. Умение пользоваться методом проектов - показатель высокой квалификации учителя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Все эти элементы имеют существенное значение для правильной и эффективной организации самостоятельной работы учащихся.

**Заключение**

 В данной методической работе проведен подробный анализ основных методических систем обучения иностранным языкам. Рассмотрена историческая эволюция методических систем обучения иностранным языкам на протяжении 20 века. Определены основные цели, принципы и средства обучения иностранным языкам для каждого метода обучения. Указаны теоретические основы отдельных методических систем, выделены их преимущества и недостатки, степень эффективности использования в современном учебном процессе.

 Подводя итоги, следует сформулировать те основные положения, которые сегодня объединяют большинство методических направлений как в нашей стране, так и за рубежом.

 Основным положением, которое объединяет различные направления в методике и различные традиции в преподавании, является идея обучения иностранному языку как средству общения, а также идея общения как средства обучения языку. Однако, обучение языку не должно превращаться в неосознанную тренировку в коммуникативном использовании языка. Все чаще в современных концепциях обучения языку коммуникативный подход органически сочетается с сознательной систематизацией языковых явлений в процессе обучения.

 Современные методы обучения стремятся формировать у учащихся ценностное отношение к языку, раскрывать его как отражение социокультурной реальности, как феномен культуры национальной и общечеловеческой. Это один из основных путей к созданию (через изучение языка) эффективной основы для интернационального взаимопонимания.

 Для большинства существующих концепций изучения языка бесспорна и необходимость опоры на умения самостоятельной деятельности учащихся, которые обеспечивают в свою очередь формирование творческой активности ученика.

 Суммируя вышесказанное, нужно отметить, что согласно дидактике не существует таких универсальных методов и средств обучения, которые бы всегда давали успех. И ни один из методов обучения, будучи использован сам по себе, не обеспечивает нужных результатов. Применение любых методов обучения должно осуществляться не само по себе, а в контексте педагогической системы, с учетом ее элементов и особенностей, контингента учащихся, целей обучения и воспитания, содержания обучения и т.д. Применение того или иного метода должно быть методически обеспечено, без чего его обучающие возможности не будут реализованы.

 Поэтому с уверенностью можно сказать, что учителю иностранного языка требуется знать: возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, их уровень развития, сегодняшние интересы и планы на будущее; свой предмет, который предполагает не только знание самого языка, но и знание психолого-физиологических механизмов, лежащих в основе усвоения языковых средств, операций и действий с ними, обеспечивающих речевое общение, а также особенности современных методов обучения. Для того, чтобы осуществить обоснование выбора методов, необходимо, прежде всего, знать возможности и ограничения всех методов обучения иностранному языку, понимать, какие задачи и при каких условиях успешно решаются с помощью тех или иных методов, а для каких задач они бесполезны или малоэффективны.

Список использованных источников

1 Бабанский, Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю.К. Бабанский. - М.: Политиздат, 1981.- 176 с.

2 Банникова, Л.С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса специальности 1-02 03 06 01 - “Английский язык”, специальности 1-02 03 06 02 - “Немецкий язык”. В трех частях. Часть I. / Л.С. Банникова. ? Мин-во обр. РБ. - Гомель: УО “ГГУ им. Ф. Скорины”, 2006. - 82 с.

3 Белогрудова, В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода / В.П. Белогрудова // Иностранные языки в школе. - 2005. ?№ 8. - С. 6-11.

4 Брейгина, М.Е. Проектная методика на уроках испанского языка / М.Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. - 2004. ? № 2. - С. 28-31.

5 Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. - 2001. ? № 2. - С. 23-29.

6 Демьяненко, М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник. - Киев: Вища школа, 1984. - 280 с.

7 Денисова, Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе / Л.Г. Денисова // Иностранные языки в школе. - 1995. ? № 4. - С. 6-12.

8 Душеина, Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т.В. Душеина // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 5. - С. 38-40.

9 Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. - 1980. ? № 2. - С. 67-73.

10 Китайгородская, Г.А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. - 1988. - № 6. - С. 3-8.

11 Конышева, А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Конышева. - Минск: ТетраСистемс, 2007. - 352 с.

12 Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А.А. Леонтьев. - М.: Русский язык, 1991. - 338 с.

13 Маслыко, Е.А. Коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам / Е.А. Маслыко // Замежныя мовы y Рэспублiцы Беларусь. - 2002. ? № 1. - С.4-6.

14 Мильруд, Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. - 2004. ? № 3. - С. 34-40.

15 Миролюбов, А.А. Аудио-визуальный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 5. - С. 22-23.

16 Миролюбов, А.А. Аудио-лингвальный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 4. - С. 42-44.

17 Миролюбов, А.А. Метод Пальмера / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 1. - С. 47-49.

18 Миролюбов, А.А. Натуральный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. - 2002. ? № 5. - С. 26-28.

19 Миролюбов, А.А. Прямой метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. - 2002. ? № 6. - С. 15-17.

20 Миролюбов, А.А Смешанный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 3. - С. 32-33.

21 Миролюбов, А.А. Сознательно-сопоставительный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. - 2003. ? № 6. - С. 39-41.

22 Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение,1985. - 208 с.

23 Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. - 2000. ? № 2. - С. 3-10.

24 Рабинович, Ф.М. Интенсивные методы обучения иностранным языкам и средняя школа / Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. - 1991. ? № 1. - С. 9-17.

25 Салтовская, Г.Н. Модульная технология обучения иностранному языку / Г.Н. Салтовская // Иностранные языки в школе. - 2007. ? № 7. - С. 7-11.