

использования прямого перевода. Большую часть играет квалификация учителя, время, наполняемость группы.

При обучении грамматическому явлению учитель должен подобрать ситуацию для его раскрытия, отобрать лексику для работы с грамматическим материалом, продумать, как использовать родной язык, обеспечить понимание и его контроль. При подготовке к аудированию учитель должен продумать лексические трудности и как их снять, определить опоры для понимания (картинки, ключевые слова, план), а также сформулировать задания для первого и второго прослушиваний [1, с. 29]. После прослушивания текста надо проверить понимание по первому заданию, дать второе задание, прослушать текст во второй раз и выполнить второе задание. Далее текст можно использовать для организации устной работы (пересказ, выражение отношения к героям, разыгрывание сценок и отработка лексики и грамматики и т. д.).

Список использованной литературы

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 1988.
2. Бим, Н. Л. Организация работы по обучению чтению и аудированию / Н. Л. Бим, Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – М. : Просвещение, 1987.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2009.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М., 1991.

УДК 37.091.33:811.111'271

Е. И. Мигутская

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Л. И. Богатикова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье определены цели обучения говорению. Раскрывается значение опорных схем при обучении монологической речи. Приведены

классификации опор. Разработана технология составления и использования опорно-семантических схем. Особое внимание уделено последовательности работы по составлению опорно-семантических схем. Приведен пример использования опорных схем на заключительном этапе работы с текстом на английском языке.

Знание иностранного языка является объективной потребностью общества, без которой оно не может нормально существовать и развиваться.

Одной из самых трудных задач в процессе обучения иностранному языку является обучение устной речи, так как языковой материал, которым должен овладеть учащийся, выступает как средство обучения. Поэтому развитие иноязычных способностей к устной речи становится одной из главных задач, которую сегодня призван решать преподаватель иностранного языка [1, с. 10].

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

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

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

Несомненно, все это может быть достигнуто при личностно-ориентированном подходе к образованию и воспитанию подрастающего поколения, когда учитываются потребности, возможности и склонности учащегося, и он сам выступает наряду с учителем в качестве активного субъекта деятельности учения [2, с. 11].

Вербальные опоры играют важную роль в обучении монологическому высказыванию. Прежде всего, нужно определить, что это такое и какие виды опор целесообразно применять при обучении иностранным языкам.

Представители различных направлений предлагают разный арсенал опор: от инициалов слов до текстов-образцов. Обычно предлагается следующая классификация опор [3, с. 84]:

1. По способу презентации материала:

– вербальные – микротекст (визуальный, зрительный), текст (визуальный, зрительный), план (схематический, полный), слова как смысловые вехи, лозунг, поговорка, подпись.

– изобразительные – кинофильм, диафильм, разнообразные видео-материалы, серия рисунков, фотографий, таблица, схема, символика, плакат.

2. По способу управления речевой деятельностью:

– содержательные опоры (отвечающие на вопросы Кто? Что? Где? Когда?);

– смысловые (отвечающие на вопросы Зачем? Почему? и т. д.).

Также большой интерес представляет собой и классификация вербальных опор, которые соотносятся с определёнными речевыми формами [4, с. 87]:

1. *«Структурный скелет»*, основой которого является логическая схема, присущая той или иной форме монолога или диалога. Эта схема определяет последовательность предложений, не подсказывая их языковое оформление. Она служит для прогнозирования содержания, плана высказывания, лексического наполнения, грамматическо-лексического оформления.

2. *Логико-смысловая схема*, задаваемая определённой последовательностью вопросительных слов (например: Who When Where) Структурная схема, которая отражает не только логическое и синтаксическое строение высказывания, но и его морфологические особенности (адресованность действия, совместность производимого действия).

3. *План* в виде тезисов и вопросов.

4. *Опоры на зачин и концовку*.

Все опоры описанных видов позволяют программировать речевой замысел, общее направление, а также предметное содержание и план высказывания. Они способствуют логичному построению высказывания, обеспечивают его качественную и количественную полноту.

Обобщая вышеизложенное, можно разработать технологию составления и использования опорно-семантических схем (ОСС) при обучении старшеклассников монологической речи, для чего необходимо учитывать некоторые дидактические принципы:

– *Наглядность*. ОСС должны быть яркими, аккуратно выполненными, определенного размера.

– *Обозримость*. Если тематический материал достаточно большой, то его необходимо поделить на несколько смысловых блоков.

– *Цветовая контрастность*. В ОСС каждый сигнал должен отличаться по цвету от рядом стоящего.

– *Ассоциативность*. Все сигналы должны быть понятны и вызывать определенные образы.

– *Преимственность (унификация)*. Сигналы, обозначающие определенные понятия, должны переходить в таком же виде в другие ОСС.

– *Логичность*. Все сигналы в ОСС располагаются в определенной последовательности.

Составленная с учетом данных дидактических принципов ОСС, как показывает практика, способствует скорости и легкости усвоения тематического материала, формированию и закреплению знаний, умений, навыков, что способствует овладению устной монологической речью.

Работа по составлению ОСС проводится в определенной последовательности [5, с. 115]:

1. Составление тематического текста.

На основе необходимого лексического и грамматического материала письменно составляется тематический текст. Текст должен соответствовать примерному ответу учащегося, который учитель хотел бы впоследствии от него услышать. Количество предложений обычно зависит тематического содержания.

2. Деление тематического текста на блоки.

Если объем текста довольно большой, то его необходимо разделить на несколько небольших блоков. Текст можно поделить на блоки, исходя из его смыслового содержания, или просто разделить его на несколько частей, учитывая принцип обзримости. Деление текста на блоки не является обязательным, если объем текста небольшой (например, менее 8 предложений).

3. Подбор символов.

После составления тематического текста и возможного деления его на блоки следует «зашифровка» в схему отдельных предложений данного текста с помощью условных обозначений - символов. Расположение символов должно идти по принципу написания (слева направо и сверху вниз) или по часовой стрелке (если ОСС составляется в виде окружности). Одному символу должно соответствовать одно (максимум два) предложение. Каждая ОСС заключается в рамку.

Приведем в качестве примера использования опорных схем (на заключительном этапе работы с текстом на английском языке) фрагмент урока по теме «История Лондона». Дома учащиеся должны прочитать текст. После фонетической отработки новых слов и проверки понимания учащимися текста, начинается построение опорных схем.

Учитель задает вопросы по тексту (когда Англия стала великой страной; когда Вильгельм Завоеватель пришел в Англию; откуда он пришел; и т. д.) После каждого правильного ответа учитель пишет на доске ключевые слова по каждому пункту (*became ... at the beginning*

of the 11th century; came ... 1066; came ... Normandy ... France; и т. д.)

Затем алгоритм работы следующий:

– Учитель называет первое предложение и просит нескольких учащихся повторить его.

– Учитель проговаривает второе предложение и просит нескольких учащихся повторить его.

– Учитель просит нескольких учащихся повторить первое и второе предложения вместе.

Такая работа продолжается, пока все зашифрованные предложения не прозвучат вместе.

Учитель начинает стирать элементы «шифровок» и просит учащихся воспроизвести монологическое высказывание полностью (учащиеся активно работают, так как форма работы напоминает игровое соревнование «Кто лучше запомнил?»). На доске остаются только глаголы, и учитель просит учащихся воспроизвести монологическое высказывание с опорой только на глаголы. Схема полностью стерта с доски, сильным учащимся предлагается воспроизвести монологическое высказывание без опорной схемы. Таким образом, на момент окончания урока учащиеся запоминают необходимую информацию и способы организовать монологическое высказывание по тексту.

Обобщая вышеизложенное, мы видим, что составление ОСС основывается на дидактических принципах наглядности, обозримости, цветовой контрастности, ассоциативности, унификации и логичности. Так же при составлении ООС необходимо следовать определенной последовательности: во-первых, написание самого текста, во-вторых, разбиение его на блоки, в-третьих, подбор символов по принципу написания.

Список использованной литературы

1. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе : пособие для учителя / под ред. Е. И. Пасова, В. Б. Царьковой. – М. : Просвещение, 1993. – 127 с.

2. Бухбиндер, В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках, 2000. – 268 с.

3. Лapidус, Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи : Пути и приемы. – М. : Высшая школа, 1970. – 127 с.

4. Иванова, Е. Ф. Опоры в обучении иностранным языкам. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2002. – 158 с.

5. Елухина, Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. – М. : 1995. – 307 с.