**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

Раздел 1. Теоретические аспекты формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов

1.1 Возрастные особенности обучения учащихся старших классов

1.2 Лингвистические особенности формирования англоязычной компетенции у учащихся старшей школы

1.3 Методические особенности формирования англоязычной компетенции у учащихся старшей школы

Выводы к разделу 1

Раздел 2. Серия упражнений для формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов

2.1 Принципы организации учебного процесса

2.2 Методология построения серии упражнений

2.3 Экспериментальная проверка эффективности разработанной методики

Выводы к разделу 2

Заключение

Список использованной литературы

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность темы** заключается в том, что на современном этапе весомое значение в преподавании английского языка учащихся имеет лингвострановедческий подход.

**Цель исследования** – обосновать, разработать и апробировать серию упражнений для формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов.

Достижение цели работы предполагает выполнение следующих **задач**:

- выявить возрастные особенности учащихся старших классов;

-определить лингвометодические особенности формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов;

- разработать и описать упражнения для формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов, методические рекомендации по её применению, экспериментально проверить её эффективность;

**Предмет исследования** – методика формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у старшеклассников.

**Объект исследования** – процесс формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у старшеклассников.

**Работа состоит** из введения, двух разделов, заключения, списка использованной литературы. Первый раздел посвящен лингвистическим и методическим особенностям формирования лингвострановедческой компетенции, возрастным особенности старшеклассников. Во втором разделе представлена серия упражнений для формирования лингвострановедческой компетенции, методические рекомендации по её применению и экспериментальная проверка её эффективности. В заключении приведены обобщающие выводы, полученные в ходе исследования. В списке использованной литературы приведены источники, положенные в основу работы.

**Апробация работы** экспериментального обучения по формированию англоязычной лингвострановедческой компетенции у старшеклассников проведена на базе 11 класса школы №12 в 2009 году, в I семестре, в городе Евпатория. Результаты эксперимента обсуждены и одобрены на заседании МО английского языка ЕОШ№12 (февраль 2010 г.), педагогическом совете школы (март 2010 г.), секции методики преподавания иностранных языков на студенческой научно-практической конференции КГУ (апрель 2010 г.)

Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков на старшем этапе, практических занятиях по преподаванию иностранных языков, курсов повышения квалификации учителей иностранных языков.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что является дальнейшим шагом в области формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у старшеклассников в русле коммуникативного подхода.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке серии упражнений для формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у старшеклассников и методических рекомендаций по её применению.

**Материалом** данного исследования послужили учебно-речевые действия школьников по овладению англоязычной лингвострановедческой компетенции.

**Методы:**

**-** анализ научной литературы по проблематике исследования;

-обобщение положительного опыта по формированию лингвострановедческой компетенции;

- научное наблюдение экспериментального обучения.

**РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

**1.1 Возрастные особенности обучения учащихся старших классов**

Учащиеся 15-16 лет вступают в пору юности. Существует психологическая специфика усвоения учебного материала старшими школьниками, отличающая этот процесс от предыдущего и последующего этапов обучения.

Между тем возрастное своеобразие этого периода развития отличается большой определенностью. Оно сказывается на всех сторонах учения и школьной жизни старшеклассников. [5]

Современный старшеклассник - продукт современной жизни, он сложен, интересен, противоречив.

В старшем школьном возрасте завершается физическое созревание индивида. По своему физическому развитию сегодняшние школьники 17 лет соответствуют молодым людям 22 лет 30-х годов.

В плане умственного развития этот возраст не показывает каких-либо качественных новообразований: здесь укрепляются и совершенствуются те процессы развития формального интеллекта, которые начались в подростковом возрасте. Однако определенная специфика здесь имеется и вызывается она своеобразием развития личности старшего школьника. [7]

Мышление старшего школьника приобретает личностный, эмоциональный характер; интеллектуальная деятельность здесь приобретает особую аффективную окраску, связанную с самоопределением старшего школьника и его стремлением к выработке своего мировоззрения. Именно это аффективное стремление создает своеобразие мышления в старшем школьном возрасте. [8]

Назначение периода юности в жизни каждого человека состоит в том, чтобы расширить горизонты познания реального мира, других людей и себя самого, выработать ко всему этому свое отношение, найти свое место в обществе и определить жизненные задачи. Отсюда – интерес юности к самым общим, универсальным законам природы и человеческого бытия, стремление постигнуть теоретические и методологические основы научных дисциплин, острый интерес к познанию человеческих возможностей и внутреннему миру человека, склонность к самоанализу и самооценке. [1]

Центральным психологическим процессом юношеского возраста является развитие самосознания. На основе формирующегося самосознания происходит самоопределение личности старшеклассника, частным проявлением которого является профессиональное самоопределение.

Старшеклассника отличает обращенность в будущее, его ожидание и предчувствие. Для того чтобы выбрать профессию, он должен соотнести свои возможности с требованиями, которые предъявляются человеку данной профессиональной деятельностью.

В этом возрасте отмечается улучшение коммуникативности и общего эмоционального самочувствия индивида, большая дифференцированность его эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции. [9]

Одновременно старший школьный возраст не лишен трудностей и конфликтов. Это касается в первую очередь несоответствия между физической и психической зрелостью учащихся и их социальным статусом. Старшеклассник, достигший физической зрелости и по интеллектуальному развитию иногда превышающий своих наставников, находится на содержании у родителей, он имеет фактически те же права и обязанности, что и любой школьник другого возраста, его деятельность жестко регламентирована взрослыми, а возможности проявления инициативы во многом ограничены современными формами школьной жизни. [13]

Рассмотренные особенности развития познавательной сферы и личности старшего школьника отражаются на всех видах его учебной деятельности. На уроке старшеклассника отличает активность мышления, направленность на решение мыслительных задач, вкус к логическому упорядочиванию и систематизации, к поиску универсальных закономерностей, к самостоятельному нахождению способов обобщенной ориентировки в материале, к теоретическим обобщениям. В этом возрасте для школьника важно не усвоение отдельных фактов, частностей, деталей, а понимание сущности и смысла производимых действий, его интересует синтез части и целого, частного и общего, конкретного действия и общей схемы деятельности. Те формы работы на уроке, в которых эти тенденции находят удовлетворение, оказываются для старшего школьника не только наиболее привлекательными, но и самыми продуктивными. Наоборот, те формы, которые ограничивают его деятельность механическим повторением и заучиванием, встречают его активное внутреннее сопротивление и в итоге оказываются малопродуктивными**. [**18**]**

В методической литературе отмечается, что самостоятельность не возникает просто оттого, что мы предоставляем учащегося самому себе. Она – результат целенаправленного воздействия, когда ученик проводится через определенную уровневую систему обучения. [38]

Высокий уровень интеллектуальной деятельности, доступный старшему школьнику, обусловлен многими причинами. Одна из них более развитая, чем ранее, произвольность психической деятельности вообще и связанная с ним способность к активной регуляции своего поведения. Эта способность особенно ярко проявляется в области памяти. Старшеклассник, поставивший перед собой цель добиться определенных успехов в учении, способен к серьезным волевым усилиям. [19]

Старшекласснику, который стремится к самопознанию, определению своих "пределов" и возможностей, импонирует оценка справедливая и объективная, отражающая действительный уровень его достижений. Он стремится к знаниям, а не к отметке.

Однако нельзя не заметить и другой тенденции, присущей главным образом старшеклассникам. В их отношении к отметкам появляется известный практицизм, вызываемый тревогой за итоговые показатели успеваемости. Неудачи, неоправдавшиеся надежды на хорошую отметку многими переживаются драматически, нередко приводят к срывам и даже попыткам оказать давление на учителя. [1]

Учащиеся юношеского возраста характеризуются возросшей общительностью. Старшеклассникам свойственно такое душевное состояние, как ожидание общения, поиск общения. Общение в этом возрасте во многом удовлетворяет потребность в деятельности, в признании, защищенности, интимной реакции. В нем старшеклассники ищут и находят доказательства своей социальной и человеческой ценности. При этом общительность у них часто парадоксально сочетается с застенчивостью, а застенчивость с раскованностью и даже развязностью. [15]

Из приведенной характеристики познавательной, нравственной и эмоционально-волевой сфер старшеклассника можно сделать определенные выводы о приоритетном значении отдельных тем в организации их общения на уроке. Интерес и глубокий эмоциональный отклик здесь, как правило, вызывают, во-первых, проблемы политики и общественной жизни, обогащающие ту общую картину мира, которая строится старшеклассниками, и вносящие в нее коррективы.

Во-вторых, как известно, важнейшим предметом общения с окружающими в ранней юности является человек с его свойствами и возможностями, достоинствами и недостатками и, в частности, собственное Я учащегося. В связи с этим на уроке положительную реакцию вызывает проблематика нравственных ценностей и нравственного мира личности, человеческих отношении, чувств, в особенности те моменты, когда необходимо осмыслить и оценить нравственную позицию личности.

Старшеклассники с их возросшей умственной пытливостью питают отвращение к информационно обедненным формам работы (сюда относится многократное повторение уже известного, чисто формальные преобразования содержания и т. п.). Им импонирует такая организация общения на уроке, когда происходит выбор между различными точками зрения, сопоставление альтернативных подходов, отстаивание своей точки зрения, спор. Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка – поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод. [22]

Организация такой содержательной интерпретации материала, которая включает сопоставление различных позиций, мнений, точек зрения, в принципе возможна при работе с любой тематикой. Предполагается, что дискуссия на уроке всегда тактично направляется учителем. Большое воспитательное значение учебного спора, происходящего в рамках определенного регламента, состоит в том, что здесь создаются предпосылки для формирования самой культуры дискуссии, выработки таких общих коммуникативных умений, как терпимость к мнению другого, способность понять позицию оппонента и выбрать для защиты своей точки зрения наиболее удачные аргументы. [27]

В таких условиях самовыражения личности и возникает реальная речевая задача, а также коммуникативная мотивация, обеспечивающая инициативное участие человека в общении.

Личностная индивидуализация предполагает учет контекста деятельности ученика, его жизненного опыта, сферы его интересов, желаний, духовных потребностей, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы и статуса личности в коллективе. [11]

Из приведенного перечня видно, сколь высокие требования ставит такая организация обучения к психологической проницательности и профессиональному мастерству учителя в старших классах.

Сказанное выше позволяет оценить всю сложность задач, которые стоят перед учителем в старших классах. Решение их требует от него не только постоянного повышения своего профессионального уровня, но и серьезных усилий по совершенствованию психологической культуры своей деятельности.

* 1. **Лингвистические особенности формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старшей школы**

Лингвистическая компетенция – способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксически построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка. В лингвистической компетенции содержится знание семантическое, синтаксическое, морфологическое, фонетическое и лексическое. Грамматические значения слова ярко выражаются в его формах. Сложность между значениями и формами часто препятствует вербальной коммуникации, потому что таких грамматических правил в английском языке не существует. Без этих знаний, без наличия определенного словарного запаса и стереотипов английского языка на вербально-семантическом уровне невозможна никакая речевая деятельность. [21] Лингвистическая компетенция дает возможность передать только первый вид информации, идеи, понятия, представления, относительно которых совершается речевой акт на английском языке.

Лингвострановедческая компетенция включает в себя знание основных особенностей социокультурного развития страны изучаемого языка и умение осуществлять письменную коммуникацию в соответствии с ним. [22]

Лингвострановедческий компонент лингвострановедческой компетенции включает в себя определенные знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого поведения). Лингвострановедческий материал включает безэквивалентную лексику, обозначающую национальные реалии, фоновую лексику, коннотативную лексику. [17] Постоянным признаком принадлежности материала к лингвострановедческому является наличие у него национально-культурного компонента

Лингвострановедческий компонент находит свое отражение во фразеологизмах, пословицах, поговорках, которые могут быть реализованы в стихотворениях, считалках, именах собственных на уровне микро - и макротекстах.

При отборе лингвострановедческого материала для обучения иностранному языку используются такие критерии, как соответствие материалов определенной тематике, соответствия возрасту и интересам, эмоциональность, языковая доступность, значимость и другие. [14]

Использование лингвострановедческого компонента для обучения языку способствует стимуляции интереса к языку, мотивации учения, развитие образного мышления, формированию образно-художественной памяти, более осознанному овладению языком как средством общения. [19]

Лингвострановедческий компонент может быть представлен схемой 1.1:

**Cхема 1.1 Содержание лигвострановедческого компонента.**

Лингвострановедческий компонент способствует тому, чтобы речь учащихся была правильной не только в плане выражения, но и в плане содержания. [14]

Данный компонент включает в себя определенные знания (языковые и

культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого поведения). При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет лингвометодическую ценность, что способно содействовать "…не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка" [6. с. 13].

Таким образом, особое место лингвострановедческий компонент занимает при отборе языкового материала, который отражает культуру страны изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые, коннотативные лексические единицы, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения. [21]

Лингвистической особенностью формирование лингвострановедческой компетенцииявляется отбор однородного языкового материала, отражающего культуру страны, изучаемого языка, также – это безэквивалентная фоновая лексика, невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения. Особое место занимает безэквивалентная лексика. Она существует, поскольку обозначает национальные реалии. Знание этих реалий немаловажно при изучении культуры и языка страны. Постоянным признаком принадлежности слова к лингвострановедческому материалу остается наличие у них национально-культурного компонента, отсутствующих в других языках.Реалии – название присущие только определенным нациям и народом предметом материальной культуры, фактов истории, имена национальных героев, мифологических существ [40, 41].

Но "в сопоставительном лингвострановедении реалиями принято считать слова, обозначенные предметы и явления, связанные с историей, культурой, бытом страны изучаемого языка, которые отличаются по своему значению от соответствующих слов родного языка" [43, 13]. В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий и в языке. Отличительной чертой реалий от других слов языка является характер ее предметного содержания, т.е. тесная связь обозначаемое реалий предмета, явления с национальным, с одной стороны, и историческим отрезком времени – с другой. Можно сделать вывод, что реалиям присущ национальный и исторический колорит. И как языковое явление наиболее тесно связано с культурой страны изучаемого языка [42, 68].

При сопоставлении языков и культур можно выделить следующее:

1. Реалия свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом она отсутствует: американское – *drugstore* – аптека-закусочная / русского аналога нет; американское – *sponge bath* – обтирание тела мокрой губкой / русского аналога нет.

2. Реалия присутствует в обоих языковых коллективах, но в одном из них она имеет дополнительное значение: американское *clover leaf* – клеверный лист: автодорожное пересечение с развязкой в виде клеверного листа / русское – клеверный лист.

3. В разных обществах сходные функции осуществляются разными реалиями: американское *sponge* – губка / русское – мочалка (при мытье в ванной, в бане).

4. В разных обществах сходные реалии различаются оттенками своего значения: *cuckoo’s call* – кукование кукушки в народных поверьях американцев предсказывает, сколько лет осталось девушке до свадьбы, в русских – сколько лет осталось жить [ 53, 102].

При изучении иностранного языка мы встречаемся с такими понятиями как топонимы и антропонимы, которые являются объектами ЛС и очень важно уделить внимание на эти явления при обучении иностранному языку.

Топонимы (географические названия) отражают историю заселения и освоение территорий. Поэтому именно эта часть лексики издавна привлекает внимание не только филологов, но и историков, этнографов и т.п. Географические названия могут быть известны и за пределами данной страны, иметь устоявшиеся соответствия в языках всего мира (что диктуется прежде всего потребностями географии и картографии), однако ассоциации, связанные с этими объектами, являются частью национальной культуры и могут быть не известны за пределами данной культуры. Объектом лингвострановедения являются и антропонимы (личные имена людей). Это прежде всего имена исторических личностей, государственных и общественных деятелей: *Henry VIII – (1491-1547) the King of England.*

* 1. **Методические особенности формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старшей школы**

Особенно актуальным в плане теории методики представляется разработка проблемы и теоретическое обоснование принципиально нового подхода к определению одного из компонентов содержания обучения (лингвострановедческий компонент) для формирования лингвострановедческой компетенции.

Представляются важными критерии отбора аутентичных материалов, их использование в учебном процессе.

Аутентичные материалы должны отвечать следующим критериям: адекватность страноведческим реалиям; тематическая маркированность; информационная насыщенность; соответствие жизненному и речевому опыту обучающихся. [13, c. 9-23]

Что касается единиц отбора, то рекомендуется отбирать различные типы текстов, которые репрезентируют социально-культурный фон: художественные и информативные тексты, газетные и журнальные статьи и т.д. Довольно яркая специфика выражена в текстах песен стран изучаемого языка, максимально обладающих особым свойством мотивации.[18]

Следовательно текст является первой единицей отбора аутентичных материалов.

Кроме текстов Верещагина Е.М. рекомендует использовать материалы визуального (карикатуры, репродукции, предметные и ситуативные картины) и визуально-текстового характера (таблицы, схемы, карты, графики, кроссворды). [33]

В процессе формирование лингвострановедческой компетенции использование коммуникативной методики – объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения как такового. Как известно, все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Известно, что использование знаний, навыков, умений основано на переносе, а перенос зависит оттого, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки, умения предполагается использовать. Следовательно, готовить учащегося к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях иноязычного общения, созданных в классе. [15 c. 134]

Это и определяет сущность коммуникативного общения, которая заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. [4] В этом случае коммуникативность рассматривается не как методический принцип, пусть даже и ведущий, а как принцип методологический, который определяет, с одной стороны, методические принципы обучения, а с другой – выбор общенаучных методов познания, исходных для построения процесса обучения. [16, c. 13-18]

Ознакомление учащихся с интеркультурным компонентом языка можно осуществлять, используя картинки, рисунки; реалии (марки, монеты и др.); коммуникативные жесты; видео; страноведческие комментарии; тексты разного вида. Желательно приглашать в класс носителей языка. В рамках тренировки и применения могут быть использованы такие виды деятельности, как ролевая игра, проектная работа, постановка спектаклей, использование сказок, песен, стихов и т.д. Кроме того, для формирования ЛСК рекомендовано: создание клубов по переписке; приготовление еды по национальным рецептам; разгадывание географических загадок и головоломок; коллекционирование моделей машин, судов, марок, игрушек из стран; размещение в классе флагов, символики, постеров. Эти и другие формы и приемы работы помогут учащимся приобрести межкультурную коммуникативную способность

Основная цель обучения иностранному языку в общеобразовательной школе состоит в развитии личности школьника способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности. Для того, чтобы участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур необходимо постепенное ознакомление через изучаемый язык с историей и современной жизнью страны, язык которой изучается, ее традициями и культурой. В настоящее время изучение иностранного языка становится все более и более неотделимо от одновременного ознакомления учащихся с культурой страны изучаемого языка. Данный аспект, отражающий культуру, получил название лингвострановедение. Лингвострановедение в наибольшей степени способствует тому, что иностранный язык наряду с выполнением своей основной, коммуникативной функции в учебном процессе осуществляет познавательно-коммуникативную функцию, поскольку на уроках иностранного языка учащиеся знакомятся не только с новыми способами выражения и восприятия мыслей, но и получают сведения о национальной культуре народа.

По мнению Г.Д. Томахина, лингвострановедение является дисциплиной сугубо лингвистической, так как предметом лингвострановедения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры. Культура изучается через язык и для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы [42,17]. В интерпретации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова лингвострановедение понимается как культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения, но в отличие от культуроведческих дисциплин оно имеет филологическую природу, действует через язык и обязательно в процессе его изучения [9, 32].

В лингвострановедческий компонент содержания обучения ученые включают следующее. Г.В. Рогова включает материал разного уровня, в том числе тексты для аудирования и чтения, которые содержат сведения о стране изучаемого языка из географии, истории, социальной жизни [33, 49]. Важнейшим средством приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка являются тексты художественных произведений. Они значительно отличаются от информационных текстов по культуре, традициям страны изучаемого языка. Информационные тексты обычно нейтральны, сжаты и поэтому какая-то часть подаваемой в них информации плохо воспринимается учащимися, или очень быстро забывается. Тексты из художественной литературы, своей эмоциональной окрашенностью делают читающего свидетелем описываемых событий, связанных с историей или традициями, знакомят со специфической стороной культуры другого народа и поэтому являются наиболее значимым средством усвоения лингвострановедческой информации. Именно чтение специально отобранных художественных произведений способствует более прочному усвоению культурологических сведений. Литературный материал может быть представлен по проблемно-тематическому признаку отбора текстового материала соответствующего содержания. При этом следует обращать внимание на следующие критерии: страноведческая ценность; соответствие возрастным особенностям; соответствие речевому опыту учащихся; соответствие жизненному опыту учащихся; соответствие интересам учащихся; доступность с точки зрения языковых средств.

Новизна подхода И. Л. Бим состоит в том, что она считает, что в содержание обучения необходимо включать элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке, и страноведческие сведения, применительно к ситуациям общения, о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческим материалом с ориентацией на диалог культур. Таким образом, здесь под лингвострановедческим аспектом принимаются знания, а точнее знания элементов языковой культуры, в том числе применительно к ситуациям общения сюда можно отнести: изучение моделей повседневной жизни; изучение образцов культурного поведения. Остановимся подробнее на изучение моделей повседневной жизни. Каждая культура предлагает определенный отбор образцов, ассоциируемых с областями повседневной жизни такими как работа, домашнее хозяйство, покупки и др. Очень важно знакомить учащихся с моделями повседневной жизни людей, а именно с тем, что люди этой страны делают в обычных условиях. В значительной степени этому будут способствовать страноведческие упражнения поискового характера. Важная роль при выполнении этих упражнений отводится самостоятельному анализу, которые базируется на:

- сравнении нескольких культур;

- сопоставлении внутрикультурного семантического поля и др.

**Выводы к разделу 1**

Возрастными особенностями учащихся старших классов являются: развитие самосознания, самоопределение личности старшеклассника, относительно высокий культурный уровень и кругозор, высокая степень познавательно-логического поведения, определившиеся склонности и интересы, самостоятельность, умение сосредоточиться, отрицательное отношение к механическим приемам закрепления.

Во второй части данного раздела рассматриваются лингвистические особенности формирования лингвострановедческой компетенции: использование лингвострановедческого компонента в процессе обучения, реалий,безэквивалентной лексики, топонимов и антропонимов.

В третьей части данного раздела представлены методические основы формирования англоязычной страноведческой компетенции. Рассмотрены подходы учёных И.Л. Бим, Г.В. Роговой, Г.Д. Томахина, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова к данной проблеме. Методическими основами формирования лингвострановедческой компетенции являются: отбор лингвострановедческого материала, аутентичных текстов, включение материала разного уровня, в том числе текстов для аудирования и чтения, которые содержат сведения о стране изучаемого языка из географии, истории, социальной жизни, введение элементов языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке, и страноведческие сведения

**РАЗДЕЛ 2. СЕРИЯ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

**2.1 Принципы организации учебного процесса**

В современной методике обучение характеризуется как вид познавательной деятельности человека. Ученик в школе на каждом уроке в любом классе изучает общественно-исторический опыт человечества, познает окружающий мир. У него формируются умения и навыки, связанные с учебной деятельностью. Его мозг отражает изучаемые объекты действительности. Поэтому учебный процесс является процессом познания учеником окружающего мира, которому присущи принципы организации учебного процесса:

1) Коммуникативная направленность

Принимая во внимание практическую цель обучения иностранному языку – учить ему как средству общения, ведущим методическим принципом следует назвать принцип коммуникативной направленности. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию. [36]

Принцип коммуникативной направленности определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса, и не случайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении.

Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах. Например: поздороваться, дать совет, посоветоваться с кем-то. Для формирования коммуникативных умений у учеников, необходимо, прежде всего, формировать у них грамматические и лексические навыки, чтобы предложения были грамматически и лексически правильно построены и понятны собеседнику. [38]

Принцип коммуникативной направленности определяет средства обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функцией изучаемого языка на основе звукового и печатного материала (схемы, таблицы, рисунки), нужного для общения, стимулирующего его.

2) Речевая направленность

По мнению Е.И. Пассова, коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено.[42]

Речевая направленность предполагает оречевленность упражнений, т.е. степень, меру их подобия речи. Это, прежде всего, касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, а также исключение всяческих псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого, (а не учебного) партнерства в учебном общения [48]

Коммуникативное обучение строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной.

Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих что-то новое для учеников, отказ от многократного чтения того же текста и упражнений с тем же заданием, вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания, развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной деятельности.

3) Принцип сознательности, который предусматривает опору учащихся на систему грамматических правил, работа над которыми строится в виде работы с таблицами. Принцип сознательности в обучении иностранным языкам признается в методике в качестве одного из ведущих, поскольку сознательность играет важную роль в овладении предметом; она дает возможность повышать интеллектуальный потенциал этого учебного предмета, суть которого заключается в обучении пониманию мыслей и их выражению на новом для учащихся языке. [28]

Принцип сознательности предполагает отбор содержательно ценного для обучения материала, обеспечивающего развитие познавательных способностей учащихся. Принцип сознательности обеспечивает целенаправленное восприятие и осмысление изучаемых явлений, их творческую переработку в ходе выполнения речевых действий: от сознательного овладения действием к автоматизированному его выполнению; от формирования отдельных компонентов деятельности к их объединению. [32]

Осознание, осмысление изучаемого явления должно обеспечиваться:

- через правило-инструкцию, указывающее на функцию усваиваемого явления, его форму и значение;

- через выделение характерных признаков в усваиваемом материале в целях ориентировочной основы для правильного выполнения действий с ним;

- через наглядность, позволяющую соотнести слышимое, видимое и вывести значение, иными словами, связать предмет, действие, явление с его смысловым выражением. [46]

Сознательным должно быть овладение приемами самостоятельной работы по иностранному языку, самостоятельному ознакомлению с новым материалом (грамматическим, лексическим), систематизация и обобщение по учебнику, грамматическому справочнику и словарю. Сознательной должна быть тренировка в усвоении грамматического и лексического материала и применение при выполнении творческих заданий.

4) Принцип личностно-ориентированного общения является не менее значимым. Он основан на влиянии общения, его характера, стиля на реализацию воспитательных и образовательных целей. [25]

5) Особое место в изучении иностранных языков занимает принцип наглядности. Наглядность в методике обучения языкам создает условия для чувственного восприятия, привносит вторую действительность в учебно-воспитательный процесс. Для реализации принципа наглядности в обучении иностранным языкам предусмотрена широкая номенклатура средств обучения, которые должны быть сосредоточены в кабинете иностранных языков, где проводятся занятия. Наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает ученику усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. Значение наглядности видят сейчас в том, что она мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к занятиям языком, расширяет объём усвояемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения. [19]

В обучении языку всё многообразие видов наглядности можно свести к двум основным:

- языковая наглядность.

- неязыковая наглядность.

Первый вид наглядности включает в себя:

- Коммуникативно-речевую наглядность - наглядную демонстрацию коммуникативно-смысловой функции языкового явления в речи (устной и письменной).

- Демонстрацию языковых явлений в изолированном виде (фонем, морфем, слов, предложений и другое) в устной или письменной форме.

- Лингвистическую и грамматическую схемную наглядность (схемы, таблицы и другое) [36]

К неязыковой наглядности относятся все способы предъявления экстралингвистических факторов окружающей действительности: естественная, изобразительная наглядность (картины, диафильмы, кинофильмы). В зависимости от вида анализатора различают

1)слуховую;

2)зрительную;

3)двигательно-моторную.

В практике обучения иностранному языку имеет место комбинирование различных видов наглядности. В зависимости от цели использования наглядности можно говорить о следующих её функциях:

- презентация языкового материала (в связной речи или в изолированном виде);

- уточнение знания языкового явления;

- создание условий для естественного использования языка как средства обучения, для коммуникативного пользования языковым материалом в устной и письменной речи. [34, 37]

6) Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса является не только качественной, но и количественной характеристикой интенсивного метода.

7) Интенсивное формирование фоновых знаний

Наличие общих знаний является основной предпосылкой для адекватного общения, когда коммуниканты принадлежат к разным лингвокультурным общностям. В ходе обучения учащиеся должны усвоить определенный объем фоновых знаний.

Попытки описать фоновые знания типичного носителя изучаемого языка и культуры неоднократно предпринимались как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Так, широко известна концепция "культурной грамотности", разработанная профессором английского языка Виргинского университета Э. Д. Хиршем, который, проведя масштабные исследования, определил объем знаний включенный в обязательный минимум культурной грамотности американцев. Автором был составлен словарь культурной грамотности, куда вошли основные сведения из американской истории, литературы и культуры. Однако данный словарь предназначен для самих американцев, и в нем практически отсутствуют географические названия, реалии быта и нормы поведения, что важно для иностранца изучающего американский вариант английского языка [52, 22].

Фурманова В. П. Выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть "культурно-языковая" личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации:

1. историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
2. социокультурный фон;
3. этнокультурный фон, содержащий информацию о быте, традициях, праздниках;
4. семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [44, 12].

Все семь рассмотренных принципов обучения иностранным языкам обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей обучения.

**2.2 Методология построения серии упражнений**

Особенности формирования социокультурной компетенции на основе аутентичных текстов ( на примере учебно-методического комплекта Smart издательства McMillan)Ставя перед собой задачу формирования и развития коммуникативной компетенции обучающихся, учителя иностранного в первую очередь стараются создать необходимые условия для обеспечения содержательной стороны общения, для тренировки обучающихся в творческом применении различных путей и способов использования иноязычных каналов.Одним из таких важных каналов, несомненно, являются аутентичные тексты. Они содержат тот "языковой скелет", на основе которого и происходит развитие личности средствами иностранного языка. Это развитие, в свою очередь, обусловлено двойственной связью субъекта с миром - предметной деятельностью и общением. Являясь источником формирования картины целостного восприятия мира тексты помогают учащимся *находить своё место в этом мире*, так как освоение языкового пространства текстов, перемещение в этом пространстве способствует *расширению их опыта* взаимоотношений с окружающим миром, иными словами, способствует их социализации . Как показывает опыт, в изучении иностранного языка многих учащихся в первую очередь привлекает возможность принимать участие в общении на социально значимые темы. Такая социокультурная тематика, отвечающая возрастным особенностям обучающихся, хорошо представлена в учебнике Smart издательства McMillan**.** Информационное, лингвистическое и экстралингвистическое наполнение содержательно-тематических блоков обеспечивается аутентичными материалами как текстового, так и аудиовизуального характера, что позволяет решать *цели,* заявленные в компоненте государственного стандарта общего образования по иностранным языкам:

- развивать понимание аутентичных иноязычных текстов (аудирование и чтение),

- дать возможность учащихся овладеть новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения в коммуникативных целях; а также в области социокультурной компетенции, а именно увеличить объем знаний за счет информации социокультурного характера (в том числе фоновой и безэквивалентной лексики, национальными реалиями);

- расширить объем знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка, совершенствовать умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом ситуаций общения, умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты;

- обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение школьников к культуре стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представить её средствами иностранного языка, включение школьников в диалог культур.

Изученная ранее в УМК **Brilliant** тематика находит своё отражение в разных уровнях УМК **Smart**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Требования стандарта основного общего образования по ИЯ | Elementary | Pre-Intermediate | Intermediate |
| Отношения в семье,быт в семье. | SB: p. 21, p. 22, pр. 29-31; WB:p. 17, p. 24 | SB: pр. 12-13;SB: p. 4; U7, 8 | SB: p. 36  |
| Досуг, увлечения,Хобби. Спорт. Мода.Путешествия. | SB: p. 11, pр. 34-37, p. 42, p. 61  | SB: p. 42, p. 76 SB: p. 72 (путешествия)  | SB: p. 30;U5, 6 (3) |
| СМИ, кино, театр,Книги (чтение), Музыка (дискотека). | SB: U7, p. 56; SB: U9 p. 70, 72 | SB: p. 75 | SB: pр. 48-49; U6 (2)SB: pр. 85-86, SB: pр. 64-65 |
| Здоровье. | SB: U6 | SB: p.56 | SB: p.42, pр. 54-55 |
| Дружба, любовь, проблемы молодёжи. |  | SB: pр. 12-13, p. 102;WB: pр. 64-65 | SB: pр. 96-97 |
| Жизнь в большомгороде (достоинстваи недостатки). | SB: U1, p.10;SB: U10, p.17;SB: U10, p.75 | SB: p. 65, p.46 | SB: p. 10, 34, 37, 92  |
| Школа, школьная жизнь. | SB: U1 | SB: pр. 75-76, p. 104 | SB: pр. 84-85, p. 100 |
| Страна, общество,страна изучаемого языка. | SB: pр.73-74SB: p.84, p.86,pр. 88-89 | SB: p. 34, p. 54, p. 81, p. 104;WB: p. 8, p. 21 | SB: p. 12, p. 37 |
| История, география. | SB: U1, pр.10-11;U3, p. 36;U5, p. 38;U10, pр. 74-75  | SB: U4 (4);U4 (3);U8 (1); U8(3) | U7 (5);SB: U1, p. 11, p. 18  |
| Природа, экология. | SB: U5  | SB: pр. 66-67 | SB: p. 81, 104 |

Содержание основных тем и подтем (темы в теме) социокультурного характера затрагивают личностную информацию об английских школьниках и подростках, их досуг, учёбу, увлечения, столицы англоязычных стран, различные города мира, национальные традиции, праздники, национальные костюмы, географические сведения, национальную кухню, интересные факты, отрывки популярных литературных произведений, рассказы, сказки, песни, информацию о выдающихся людях, благотворительных проектах, глобальных проблемах , и т.д.

Диапазон тем для общения, для заданий творческого характера, постоянно интегрируется, тем самым, расширяя коммуникативный круг общения. Материалы учебника выполняют особую роль в развитии коммуникативной компетенции учащихся. Учащимся предлагается реальная возможность поработать с аутентичным источником страноведческой и социокультурной информации. Основные зоны общения – *Me - My Family - My Neighborhood - My City - My Country - My Continent - My World - My Solar System - My Universe - Infinity –* нацелены на личностное развитие и позволяют моделировать речевые ситуации, максимально приближенные к реальным.

Коммуникативные темы охватывают различные стороны личностных отношений: когнитивные, социальные и эмоциональные. Знакомство с социокультурными реалиями проходит в занимательной форме и интересной форме, соответствующей возрастным особенностям обучающихся - через электронные письма, диалоги, комиксы, *fact files,* а также интервью из журнала *Net* и содержат при этом большой объём языкового, грамматического материала, названия стран, музыкальных групп, городов, интересной информации, моделей поведения, ситуаций для домысла. Более того, такие тексты дают большие возможности для творческого самовыражения обучающихся в их рассуждениях, диалогах, сочинениях, письмах, рисунках, проектах, выступлениях. Как и все тексты, аутентичные тексты обладают внутренней законосообразностью и несут её достаточно свободно, как сама жизнь, и поскольку они не содержат строго измеренной точности, их внутренний мир по-своему интерпретируется. А это значит, что при систематическом и правильном чтении, их тщательной проработке появляется возможность выделить их содержательные универсалии– *Человек, Время, Пространство*. А это значит, что у учащихся формируется концептуальный взгляд на окружающую жизнь.

Соответственно, можно уверенно сказать, что представленные в данном УМК аутентичные тексты

а) обладают большой коммуникативной динамикой и амплитудой действий;

б) обладают базой для дискуссии, общения, рассуждения, обсуждения;

в) являются мощным средством для развития познавательного и филологического кругозора;

г) способствуют изучению АЯ в контексте изучения культур англо-говорящих стран, а не просто прагматики бытового общения на иностранном языке;

д) предотвращает формирование ложных стереотипов о странах изучаемого языка и о своей стране;

е) способствует пониманию культурного многообразия;

ж) ориентируют на правильное позиционирование себя и своих собеседников в рамках родной культуры и культуры изучаемого языка, с учётом факторов культурного многообразия, в основе которого лежит возраст, социальная принадлежность, индивидуальные особенности личности, а не только факт использования того или иного текста, как средства общения.

**Аутентичный текст как коммуникативная единица**

Проблемы психолого-педагогических и лингвистических исследований текста, изучение теоретических вопросов, взглядов учёных, психологов, лингвистов на систему организации работы с текстом, его восприятии и интерпретации всегда находились в поле зрения отечественной и зарубежных методик ( М.А. Вайдсбурд, Б.В. Соколов, Т.М. Дридзе, З.Я. Тураева, В. А. Кухаренко, Ж. И. Мануэльян, А.А. Смирнов, С.И. Поварин, О. Шпербер и др.), в том числе и рядовых учителей-практиков.

Сначала уясним, что следует понимать под текстом. " Под текстом понимается словесное. Устное или письменное произведение, представляющее собой единство некоторого более или менее завершённого содержания (смысла) и речи, формирующей и выражающей это содержание".

Процессуальная модель восприятия текста довольно сложная. Так, О. Шпербер и считает, что она содержит многозначительные уровни репрезентации, отработки, участвующие в понимании текста. По его мнению в переработке текста принимают участие различные системы памяти – долговременная, эпизодическая, рабочая, буферная, в том числе лексические знания, общие знания, сенсорные регистры, персептивные признаки..

В аутентичных текстах каждый элемент является не только носителем информации, но также и внутреннего смысла. Обладая как *лингвистическими*, так и *экстралингвистическими* показателями, они вместе с тем обладают *структурными* и *концептуальными* категориями . ( см. схема *Беспалько К.Г*.).

В качестве основополагающей категории текста выдвигается его ***концептуальность* -** обязательное выражение его социальной, нравственной и эстетической идеи (З.Я.Тураева). Вычленение этого концепта является в конечном счёте целью интерпретации текста. Возможность же избирательного, *субъективного* отношения к выбору языковых средств для выражения своего мнения позволяет говорить о такой категории текста, как *модальность*( В.А.Кухаренко).

|  |
| --- |
|  Аутентичный текст как коммуникативная единица |
|  Показатели |  Категории  |
| Лингвистические | Экстралингвистические | Структурные | Концептуальные |
| 1 Слово2. Словосочетание3. Фраза4. Предложение5. Фоновая ибезэквивалентная лексика)6.Грамматический компонент7.Композиция8.Фразеологизмы, метафоры, обороты | 1.Сюжет(внешний план2.Глубинный смысл( внутренний план)3.Образы:автора,персонажей, зрительные, внутренние, словесные.4. Художественные детали5. Изобразительные детали6. Национальные реалии | 1. Членимость2. Связность3. Проспекция4.Ретроспекция5. Системность6. Целостность | 1. Концептуальность2.Антропоцентричность3. Информативность4 Модальность5.Локально-темпоральная соотнесённость6.Прагматическая направленность |

Для учителей практиков знание этих категорий важно, так как обращая своих учеников к картинам жизни, изображённых в текстах, рассматривая их как окружающую среду (природный мир, условия жизни, быт, а также мир отношений людей (социально-экономических, политических, нравственных, страноведческих и т.д) , мы вместе с тем способствуем их развитию как личностей и обогащению их коммуникативного опыта социально-нравственных взаимоотношений. Существование и самопознание человека отражается в локально-темпоральной отнесённости *(Что? Где? Когда?)* Весьма существенно, чтобы школьник мог разобраться во временных сдвигах, знал *лексико-грамматические средства* выражения этих сдвигов и их смысл, смог сделать выводы, принять какое-то решение и выразить это на иностранном языке. Справиться с этим помогают исподволь, ненавязчиво, аутентичные тексты.

Большинство текстов УМК характеризуются наличием перечисленных категорий, а поэтому позволяют учителю свободно оперировать аутентичными материалами, дифференцируя при этом как сами виды речевой деятельности, так и учебные операции, делая процесс коммуникации более естественным ( см. Smart Elementary, Student’s Book: ex.6b p.11- Make a conversation about a city in your country. Use ideas from the list; ex. 2d p.14 write about yourself. или Use Marek’s and Vera’s letters to help you и др.) Этот фактор, на мой взгляд стимулировать дальнейший рост не только учебных способностей, но также и личностных качеств обучающегося. Одновременно здесь скрыты большие *воспитательные* возможности для развития самостоятельности в суждениях, уважения к мнению речевых партнёров.

Нацеленность на *предполагаемый результат коммуникации*, которая связана с *общественной* функцией самого текста и отражает его воздействие на читателя, обеспечивается его прагматической направленностью.( Например, текст из УМК Smart Pre-intermediate на стр. 32 упр. 3а, 3с о благотворительной помощи после проработки , освоения фоновой лексики, знакомства с социокультурными реалиями ( Live Aid Concerts) позволяет выйти за рамки текста и решать серьёзные экстралингвистические задачи- *"What can we really do to help other people?"*

Сам анализ текста, его изобразительных, имплицитных, уточняющих, социокультурных средств, позволяет не только выделить его сильные позиции (заглавие, начало, финал) , но и оказать воздействие на *чувства читателя*. При этом в ход пускается весь инструментарий урока ( наглядность, схемы, вопросы, упражнения, различные задания на осмысление прочитанного).

Levels of Reasoning

1. Knowing

Defining, recalling

Instructional strategies: List Name Label Recall Identify Match

Question stems: When was\_\_\_\_? Who did it? Define the word\_\_\_\_\_. What is a \_\_\_? Label the following. Identify the \_\_\_in the\_\_\_\_ . Who is the narrator of the story?

2.Organizing

Arranging information

Instructional strategies: Categorize Group Classify Compare Contrast

Question stems: What conclusion have you reached about\_\_\_\_? Explain the main idea. Illustrate it. What do the characters have in common?

What traits best describe the hero in the story? In your own words, tell\_\_\_\_. How else might you say \_\_\_? Describe\_\_\_\_\_.

What is the purpose of\_\_\_? Which picture shows\_\_\_\_? Show how\_\_. Compare\_\_. Tell what you think\_\_\_. Is\_\_\_ greater than \_\_\_? Why is it called \_\_? Explain why \_\_\_ caused\_\_\_?

3. Applying

Demonstrating prior knowledge within new situation

Instructional strategies: Apply Make Show Record Construct Demonstrate Illustrate

Question stems:What is\_\_\_? What evidence is there that \_\_? In what way might\_\_\_\_? Give some instances which\_\_\_? Which of these words\_\_\_? How would you use this information to start a program yourself? Write what you have learned and how you can use this information in your life?

4. Analyzing

Examining parts and relationships

Instructional strategies: Outline Diagram Differentiate Analyze

Question stems:What part of this could be real? Make believe? What would be a good title for\_-? What are the functions of \_\_? Sort the\_\_. Categorize the \_\_\_ of\_\_\_ ? What is the order of the steps in\_\_? Compare\_\_ to \_\_\_ How are they alike? different?Now that we have studied this, what can be concluded about\_-\_?

5. Generating

Producing new information

Instructional strategies: Conclude Predict Explain Elaborate Infer

Question stems: If you had been \_\_\_ what would you have done differently? How many ways can you think of to \_\_-? What would happen if \_\_?Predict what would be true if \_\_\_? How can you explain\_-? Hypothesize what would happen if\_\_\_--?

6. Integrating

Connecting and combining information

Instructional strategies: Combine Summarize Design Imagine Generalize

Question stems: How many ways can you think of\_\_-? Conclude what the result would be if\_\_\_? Summarize the story in your own words.Devise a plan to \_\_\_.

7. Evaluating

Assessing quality reasonableness

Instructional strategies: Judge Evaluate Rate Verify Access Define criteria

Question stems: What would you do? Judge what would be the best way\_\_\_. Evaluate whether you would \_\_\_. Should\_\_\_ be permitted to \_\_\_?Why or why not? Is \_\_\_ accurate? Why do you think? Yes or no? Was it right or wrong for\_\_\_? Explain. How well did\_\_\_? What is the most important? Why? Which of the following? How effective was -? What could have been different? Based on your previous answer, do you think you could have\_-? Tell how.

Наличие эмоций форм и содержания (рефлексия), а также перцептивных признаков, в результате которых активно работают все анализаторы ( зрительный, слуховой, кинестетический, мимика, жесты, память, интеллект) позволяет ввести основную информацию текста в *коммуникативный фокус*. Причём коммуникативная функция в тексте связана непосредственно с его языком - только посредством языка можно увлечь читателя, заставить задуматься и осмыслить содержание текста или идеи автора. (Ex. The Golden Duck- Smart Elementary Unit 5).

Как показывает опыт, *присвоение* содержательного плана текстов, с его последующей *транспортировкой* в иные условия возможна только на основе последовательной работы с текстом. Основным средством для формирования и развития речевых навыков является *содержание* самого текста. В качестве вспомогательных средств используются различные *упражнения и приёмы*.

Тексты, используемые в данном УМК, способствуют также формированию и развитию компенсаторных навыков, готовят к ЕГЭ. Уже начиная с 5 класса, у учителя появляется возможность использовать задания экзаменационного типа, тренировать в заданиях на сопоставление, множественный выбор, заполнение пропусков, развивать навыки говорения. В качестве примера можно привести упражнения на развитие навыков чтения: на стр.54 УМК Smart Elementary , когда параллельно с социокультурной информацией о разных видах путешествия, учащиеся знакомятся с фоновой и безэквивалентной лексикой (географические названия, названия городов Европы), дети сопоставляют заголовки с рассказами, взятыми из газет, журналов, Интернета- в обшем, выполняют экстралингвистические задачи .Например,

Match the headlines with the new stories.

Listen to people from the groups talking about their trips. The questions are missing. What eight questions did the interviewer ask?

Write questions and role play the interview.

Вхождение в языковое и смысловое содержание текста осуществляется поэтапно:

*Ознакомительный*: Действия по отбору, анализу содержания языкового материала, выявление темы, постановка цели. Действия по презентации, антиципации, чтению, мотивационному обеспечению.

*Исследовательский*: Действия по осмыслению, восприятию текста Действия по перестройке речевых механизмов на процесс репродукции

*Рефлексивно-оценочный*: Действия по смысловой переработке интерпретации, дискуссии, обсуждению, выявлению морали и т.д.)

**Система вхождения в языковое и смысловое содержание текста**

***Первый этап: Этап формирования речевых навыков*.**

Первый уровень познавательной активности

*Цели:* Минимальное присвоение содержательного плана текста, формирование культуры чтения.

*Задачи:* развитие навыков антиципации, познавательной активности, освоение новой лексики, пополнение словарного запаса, формирование и воспитание культуры чтения.

*Формируемые умения*: умения определять значение слова с опорой на языковую и зрительную догадку; определять акустико-артикуляционным восприятием речевых и лексических единиц; игнорировать незнакомые слова, не являющиеся важными для понимания текста; ориентироваться в грамматических структурах, несущих информацию; пользоваться словарём.

*Объекты контроля*: перцептивные навыки(техника чтения); рецептивные лексические и грамматические навыки.

*Формируемые перцептивные механизмы*: механизм речезрительного синтеза; сличение-узнавание; механизм догадки; механизм антиципации.

**Второй этап. Этап совершенствования рецептивных навыков**

Второй уровень познавательной активности.

*Цели:* совершенствование навыков чтения и говорения, совершенствование лексических и грамматических навыков говорения, культуры чтения, определения смысловых вех, установление причинно-следственных связей.

*Задачи:* совершенствование акустико-артикуляционного оформления предложений; навыков реплицирования, диалогизирования, трансформации; умений составить план, планировать высказывание, участвовать в беседе; формирование потенциального словарного запаса; развитие самостоятельности4готовности вступать в общение, поддержать разговор; учить анализировать текст.

*Формируемые умения*: ориентироваться в композиции текста; выделять в каждой смысловой части главную и конкретную информацию; давать оценку; выбирать языковые средства для речевого оформления (в объёме сферхфразы, микромонологи, диалоги); пересказывать и воспроизводить по памяти основное содержание.

*Объекты контроля*: навыки чтения; грамматическая и фонетическая корректность высказывания; знание лексики; умение участвовать и поддерживать беседу по тексту; монологические высказывания.

*Формируемые перцептивные механизмы:* механизм восприятия; механизм речезрительного синтеза; механизм понимания ( на уровне содержания и связей в тексте).

**Третий этап : Этап развития речевых умений**

Третий уровень познавательной активности.

*Цели:* формирование, совершенствование и развитие навыков подготовленной и неподготовленной речи, дискуссии, интерпретации, ориентирование на эмоционально-дифференцированное отношение к миру, развитие творческих способностей в различных ситуациях.

*Задачи*: совершенствование и развитие навыков говорения, обучение пересказу с опорой на план и без опоры на план; обучение анализу; логическому изложению мыслей; воспитание нравственно-этических норм поведения, культуры речи.

*Формируемые умения*: умения анализировать, пересказывать; образно представлять и описывать лица и события; принимать участие в обсуждении4высказываться продуктивно как по содержанию, так и по форме.

*Объекты контроля:* продуктивная речевая деятельность, сообщение, высказывание, характеристика, монологическая речь, диалогическая речь.

*Формируемые перцептивные механизмы*: механизм понимания на уровне смысла - причинно-следственные связи.

Последовательность работы с текстом

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровни познавательной активности | Этапы  |  Основные приёмы | Организационные режимы работы |
| Уровень воспроизведенияУровень тренировки и практикиТворческий уровень | ОзнакомлениеТренировкаПрименение | Организационная беседаПрезентацияНаводящие вопросыСемантизация лексикиФонетическая отработкаИнтонированиеЗакрепление лексикиОзнакомительное чтениеВыбор ключевых словРечевая подготовкаМозговая атакаЧтение с параллельным обсуждениемОбсуждениеПеревод"Палитра чувств" ( likes/dislikes; agree/disagree; doubt/ sure/don’t think so/ )ТрансформацияАнализУправляемый разговорПерекрёстная дискуссияИнтерпертацияПересказМонологДиалогИнтерактивПроект | ФронтальныйИндивидуальный"учитель-класс""учитель-ученик"ФронтальныйПарныйИндивидуальныйРабота в группахИндивидуальныйПарныйИндивидуальныйРабота в группах |

Система упражнений по присвоению содержательного плана аутентичных текстов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Упражнения 1-го уровня | Упражнения 2-го уровня | Упражнения 3-го уровня |
| ПодготовительныеУсловно-академическиеРепликовыеТренировочныеПодстановочныеИмитационныеВопросно-ответные | РепродуктивныеТрансформационныеУсловно-речевыеСитуационно-речевыеКомбинированныеДискрептивныеДискутивные | ТворческиеИнтерактивныеСитуационно-речевыеДискрептивныеДискутивные |

Приёмы для развития навыков чтения и говорения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень воспроизведения | Уровень тренировки и практики | Творческий уровень |
| БеседаПрогнозированиеСамостоятельное изучениеСемантизация лексикиИнтонированиеИмитацияВыделение грамматических структурЧтение:а)между строчекб) шепотное чтениес) ознакомительноед) хоровая и индивидуальная отработка | Ассоциативные рядыПоиск ключевых словСинхронное чтениеРечевая зарядкаПереводОтветы на вопросыСравнительный /выборочный анализКраткое изложениеВыбор верного/неверного ответаМножественный выборЧтение по цепочкеПоиск деталейДополнение информацииПоисковое чтение"Мозговая атака" | Перекодирование информацииКоллажированиеЗадания к текстуИзложениеПересказОбмен мнениямиИнтерпретацияЛичностно-ориентированные заданияВзаимоопросКомментарийРолевая играОбобщение"Транспортировка" текста |

Пропустив текст через различные учебные действия, мы тем самым подготавливаем почву для более осознанного мышления. Фактически получается, что выражая своё отношение к тексту " тысячи, миллионы читающих и слушающих, а короче реципиентов, интерпретируют потребляемые тексты в чём-то по-разному ощущая текстовую действительность, обогащая, и порой, обедняя её" ( Т.Н. Дридзе).

Поэтому, можно с полной уверенностью утверждать, что действия по формированию социокультуных навыков средствами иноязычных текстах в УМК Smart McMillan позволяет учитывать и дифференцировать уровни обучения.

1. ый уровень: учащиеся умеют активизировать фоновые знания, связанные с культурой страны, умение прогнозировать тему по заголовку, начальным и конечным абзацам.
2. ой уровень: учащиеся могут определять смысловые вехи, ключевые слова, выступающие в виде тематических цепочек; следование фактам по времени, установление причинно-следственных связей.
3. ий уровень основан на раскрытии композиции текстов с целью извлечения основной фактологической информации, пересказа, интерпретации, участия в творческой деятельности.

Таким образом, работа с аутентичным УМК **Smart** издательства **McMillan** позволяет актуализировать текстовый материал, который тщательно прорабатывается и постепенно " присваивается", исходя из личного опыта учащихся. Социокультурные реалии, представленные в УМК, открывают доступ к культуре других народов, позволяют социализировать опыт учащихся, включить их в самостоятельную проектную и творческую деятельность, способствуют всестороннему развитию и воспитанию обучающихся.

**2.3 Экспериментальная проверка эффективности разработанной методики**

На уроках материал подавался следующим образом: перед тем, как непосредственно приступить к изучению, учащимся был предложен для изучения аутентичный текст или фразы, в которых присутствовала тематическая лексика. Этот материал был дан для того, чтобы учащиеся имели в словарном запасе лексические единицы, необходимые для формирования лексических навыков. После этого учащимся были предъявлены и упражнения к ним.

Введение начиналось с ознакомления учащихся с документом, затем следовало объяснение его предназначения в аутентичном контексте. Далее следовали упражнения, направленные на развитие умения извлекать необходимую информацию. В качестве закрепления информации, а также для становления и активизации лексического навыка были использованы репродуктивные упражнения в виде ролевых игр.

Кроме того, для того, чтобы разнообразить деятельность и сформировать навыки аудирования, на нескольких уроках были использованы аудио записи с текстами и диалогами на обсуждаемые темы. При этом были использованы такие упражнения, как аудирование со зрительной опорой, при котором учащимся одновременно с аудиозаписью был предложен печатный текст, а также направленное аудирование, учащиеся при этом должны были выделить то или иное языковое явление.

Заключительный этап эксперимента состоял в проведении постэкспериментальной тестовой работы. В эту работу входили упражнения, направленные на выявление степени усвоения материала учащимися. В тестовые работы вошли такие упражнения, как: "Заполните пропуски в тексте следующими словами...", "Выберите единственно верный вариант ответа...", "Сопоставьте предмет с его обозначением...", "Найдите лишнее слово в следующем ряде слов...".

Учащиеся были разделены на 2 группы. Первая группа проходила обучение без использования предложенной методики , а вторая группа – с использованием новой серии упражнений по учебному пособию "Smartfox".

Сравнение результатов пред- и послеэкспериментальных тестов показало, что после изучения прагматических материалов у учащихся второй группы намного повысился уровень знаний в области культуры Англии. То есть проведенный эксперимент подтвердил гипотезу о том, что использование предложенной серии упражнений на уроках иностранного языка способствует формированию культурологической компетенции учащихся в определенной области знаний о стране изучаемого языка. Кроме этого, эксперимент показал, что работа с новыми упражнениями и материалами повышает мотивацию к изучению иностранного языка и формирует умение аналитического подхода к изучению иностранного языка.

Новизна и теоретическое значение проведенного исследования, определяется в изучении страноведческого компонента в обучении иностранному языку и способов его внедрения в учебный процесс; определении понятия страноведческая компетенция и выявлении средств ее формирования; исследовании методов реализации страноведческого подхода в отечественной методике; определении методических средств, используемых в целях формирования страноведческой компетенции; исследовании основных методических принципов предъявления этих материалов; создании комплекса упражнений с использованием прагматических материалов.

Практическая значимость исследования определяется в возможности использования содержащихся в ней теоретических положений и выводов, а также предложенного комплекса упражнений с использованием прагматических материалов.

**Выводы**

Во втором разделе рассматриваются принципы организации учебного процесса, а именно:

1. Коммуникативная направленность
2. Речевая направленность
3. Принцип активности.
4. Принцип новизны
5. Принцип сознательности
6. Интенсивное формирование фоновых знаний
7. Принцип концентрированности

Во второй части данного раздела представлена разработка серии упражнений для формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции на основе принципов учебного процесса. Каждый этап подкреплён практическими примерами и развёрнутым анализом с указанием целей, задач и подробной характеристикой с практическими примерами.

В конце второго раздела приводится экспериментальная проверка эффективности разработанной методики с подробным указанием методов контроля и их результативности. Вторая группа, которая обучалась по предложенным упражнениям показала более высокие результаты по формированию лингвострановедческой компетенции в отличие от первой группы.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

С начала 90-х годов в теории и практике преподавания иностранных языков произошли изменения, связанные, в частности, с активизацией поиска новых подходов к обучению и изучению языка. Это проявилось как в отборе языкового материала, так и в пересмотре целей и задач обучения, среди которых ведущую роль начинает играть обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур.

Исследования проблемы соизучения языка и культуры, с одной стороны имеют давнюю традицию, обусловленную известным интересом методистов к их взаимосвязи, а с другой, несмотря на наличие целого ряда научных работ общего и частного характера, продолжают оставаться недостаточно разработанными как в общетеоретическом плане, так и в прикладных аспектах.

В прикладном аспекте, необходимым представляется такой отбор материала, который углубляет представление учащихся о вариативности английского языка и условиях его функционирования в различных лингвокультурных общностях. Традиционно, учебники английского языка решают проблему знакомства учащихся с британским вариантом английского языка и культурой Великобритании. С этой точки зрения формирование социокультурной компетенции учащихся применительно к американской лингвокультурной общности позволяет решить новые актуальные задачи языкового образования.

Лингвострановедческий материал является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков. Отсюда следует, что мотивация увеличится и станет прочнее, если мы будем вводить элементы лингвострановедческого характера, поскольку цель обучения иностранным языкам имеет, кроме педагогического и психологического содержания, ещё и лингвострановедческое. Лингвострановедческий аспект способствует обогащению предметно- содержательного плана. Его более основательный подбор и более раннее использование в школьном обучении иностранному языку - один из резервов повышения его активности.

Проблема содержания в методике обучения иностранным языкам продолжает оставаться одной из самых актуальных. Немаловажное значение имеет взаимосвязь содержания обучения с социальным заказом общества. С его развитием, а также в связи с историческими преобразованиями в мире менялись и цели, и содержанеи обучения в целом.

Во 2 разделе данной работы дана характеристика основным принципам учебного процесса, на основе которых была разработана серия упражнений для формирования англоязычной страноведческой компетенции. В практической части изложены упражнения на базе УМК Smart. Каждый этап разработанной методики описан с указанием целей, задач и подробной характеристикой.

В работе были успешно решены поставленные задачи:

- выявить возрастные особенности учащихся старших классов;

-определить лингвометодические особенности формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов;

- разработать и описать упражнения для формирования англоязычной лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов, методические рекомендации по её применению, экспериментально проверить её эффективность;

Наука не останавливается на достигнутом. Сейчас разрабатываются интересные приемы и методы, с помощью которых учителя стараются противостоять неблагоприятным условиям обучения, выйти за жесткие рамки программы и учебников, для того чтобы хоть как-то приблизиться к поставленным целям обучения.

Так как одной из актуальных проблем в обучении иностранного языка является разработка лингвострановедческого аспекта, весьма полезным нам представляется использовать ЛСА в виде разнообразного методического арсенала: репродукции, раздаточный материал, таблицы, схемы, особенно слайды, диа- и кинофильмы, кассеты с записью текстов страноведческого содержания. А также важно учитывать актуальные потребности, интересы, значимые для ученика цели и мотивы.

В теоретическом плане работа показала, что современное преподавание иностранного языка невозможно без привития учащимся иноязычной культуры. Большинство методистов ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения иностранного языка с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей учащихся.

Общий итог практического исследования показал, что в современной школе необходимо преподавание ИЯ в неразрывной связи с национальной культурой. Иноязычная культура, содержащая в себе социокультурные факторы, способствует повышению мотивации учения, развитию потребностей и интересов, а так же более осознанному изучению ИЯ.

Таким образом, можно сделать вывод, что основная цель работы, разработка серии упражнений для формирование лингвострановедческой компетенции, достигнута.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: автореф. Дис. …канд. пед. наук.– 13.00.02. – МГПИ.- М., 1997. - C. 7-8.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 324 c.
4. Бим И.Я. Творчество учителя и методическая наука // ИЯШ. 1988 - №4, С.3-6.
5. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте. - М., Русский язык, 1981. - 49 с.
6. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой // основы методики преподавания иностранных языков. – К.: Вища школа, 1986. – С. 159-179.
7. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965. – 78 с.
8. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. – М.: Рус. язык, 1990. – 246 с.
9. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - М., Русский язык, 1990.- 246 с.
10. Вишневский О. І. Довідник вчителя іноземної мови. – К.: Радян. школа, 1989. – 223 с.
11. Давыдова М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Высш. школа, 1990. – 172 с.
12. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХI століття.- К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
13. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V- XI класи / керівн. автор. колективу С. Ю. Ніколаева. – К.: Ленвіт, 1998. – 32 с.
14. Добрынин Н. Ф. Внимание и память. М.: Знание, 1958. – 32 с.
15. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза. – 1996. - 36 с.
16. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983. – 197 с.

17. Конецкая В. П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. М., 1980. – 19 с.

18. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе / Ред. – сост. В. А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.

19.Крупко А. К. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения // ИЯШ. – 1990. - №6. С. 11-13.

20. Кузовлев В.П. Счастливый английский. Кн. 2 - М., 1994.- 125 с.

21. Кузьменко О. Д., Рогова Г. В. Учебное чтение, его содержание и формы // ИЯШ. – 1970. - № 5.- С. 22-23

22. Лейфа И.И. Роль социально-культурного аспекта в формировании профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка. - автореферат МГПУ, 1993.- 36 с.

23. Маслыко Е. А. Пути формирования мотивации овладения студентами иностранного языка// Iноземні мови – К.,2001. - № 4, - С.18-21.

1. Махмутов И. А. Современный урок. – М.: Педагогика, 1985. – 150 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе/

 Гез Н. И., Ляховицкий М. В. и др. – М., Высшая школа, 1982.- 340 с.

26. Нефедова М.А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения // ИЯШ, - М., 1994 - №4, С.38-40.

27. Никитенко З.Н. Лингвострановедение. // ИЯШ, - М.,1994 - №5, С.13-28

28. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в V- VII классах средней школы: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – 13.00.02. – МГПИ. М.: 1989. – 16 с.

29. Обучение иностранному языку как специальности: Учебн. пособие / Бородулина М. К., Карлин А. Л., Лурье А. С., и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 255 с.

30. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 110 с.

31.Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

32. Плохотник В. М. Англлійска мова. Підручник для 10 класа. – К., Освіта, 1997. – 121 с.

33. Рогов Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в ср. школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 372 с.

34. Рубинштейн С.Л. Задачи и мотивы деятельности // Основы общей психологии - М.: Педагогика, 1989 - т.II – С. 43-47.

35. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. – К.: Радян. школа, 1989. – 158 с.

36. Словарь лингвистических терминов/ сост. Ахманова О. С. Советская Энциклопедия. – М., 1969. – С. 495.

37. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография. – СПб: Образование, 1992. – 141 с.

38. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1978. – 222 с.

39.Теоретические основы обучения иностранному языку в средней школе / под редакцией А. Д. Климентенко, Л. А. Миролюбова. – М.: Педагогика, 1981. – 153 с.

40.Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯШ, М., 1996 - №6. С. 27-30.

41.Томахин Г.Д. Культура стран английского языка // ИЯШ, М., 1998 - № 1, С.80-83.

42.Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре // ИЯШ, М., – 1997. - № 6, С. 8-10

43.Фельдштейн Д.И. Особенности стадий развития личности // Психология развития личности в онтогенезе - М.: Педагогика, 1989. – 132 с.

44. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения, иностранным языкам. - Издательство Мордовского университета, 1993. – 59 с.

45.Халеева И. И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода. - М., АН СССР, институт языкознания, 1993. - С. 310-312.

46.Цільова комплексна програма "Вчитель" / Інформаційний збірник Міністерство освіти України, 1997, № 24. – К.: Педагогічна преса. – С. 11-25.

47. Цетлин В. С. Вопросы конструирования содержания общего среднего образования, М.: 1980. – 83 с.

48.Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. – 93 с.

49.Allright D., Baily K. M. Focus on the Language Classroom. – Cambrige Univ. Press, 1991. – 250 p.

50.Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. – Prentice Hall, 1987. – 285 p.

51.Hammerly H. Synthesis in Second language Teaching// Second language Publications, 1992. – 174 p.

52.Hirsh A. D. The Dictionary of Cultural literacy: What every American needs to know. - Boston, 1988. – 80 p.

53. Rivers W. Teaching Foreign Language Skill – 2nd ed. – Chicago, London. The Univ. of Chicago press. – 1981. – 162 p.

54.The Communicative Approach to Language Teaching/ Ed. By Ch. Brumfit and K. Johnson. Oxford Univ. Press, 1991. – 243 p.