МИНИСТЕРСТВО ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ОБУЧЕНИЯ НОВЫМ МЕТОДИКАМ ПЕДАГОГОВ АНДИЖАНСКОЙ ОБЛАСТИ

КАФЕДРА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

«УТВЕРЖДАЮ»
директор НЦОНМП Андижанской области
_____проф. М.Абдуллаева
«_____» _____2024 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

курса непрерывного профессионального развития учителей русского языка

***(2.1. Теоретико-практические основы специальных наук*)**

Андижан - 2024

Учебно-методический комплекс составлен на основе приказа Министерства дошкольного и школьного образования Республики Узбекистан от 19.07.2022 №236 и рабочей программы по данной дисциплине, утвержденной протоколом №1заседания от «_____»2024 года Учёного совета Национального центра обучения новым методикам педагогов Андижанской области

Составитель: **Худойбердиева М.З**. **–** старший преподаватель кафедры «Методики преподавания языков» НЦОНМП Андижанской области

Рецензенты: **Каращук В.А.** – к.ф.н., доцент кафедры русского языка и литературы АГУ

Рахимова М.Э. – к.п.н., доцент кафедры русского языка и литературы АГУ

“ВНЕДРЕНО”

Заведующая кафедрой методики обучения языкам

_____

Б.О.Рахмонова

2024-год «___» _____

“СОГЛАСОВАНО”

Заместитель директора по учебно-методической деятельности

_____ **А.Жаббаров**

2024-год «___» _____

Содержание

1	Курс лекций по модулю 2.1. ……	
2	Практическое занятие ……	
3	Приложение ……..…….	
4	Глоссарий……	
5	Список использованной литературы	
6	Учебная программа, учебный план модуля……	
7	Презентации, слайды	

Модуль 2. Предметы по специальности
2.1. Теоретико-практические основы специальных наук
2.1.1. Основные теории образования в преподавании русского языка (лекционное занятие 2 часа)
Модель технологии обучения на учебном занятии №1

Время – 2 часа	Количество слушателей 25 человек
Форма учебного занятия	Лекция
План лекции	1. Специфика РКИ как учебного предмета. 2. Фонетика как аспект языка и аспект обучения. Обучение фонетике. 3. Проблема уровней владения иностранным языком. 4. Уровни владения русским языком как иностранным.
Цель учебного занятия: Сформировать представление об аспектах обучения РКИ	
Педагогические задачи:	**Результаты учебной деятельности.**
- изучение методики коммуникативных компетенций	Участник занятия должен:
- показать основные черты обучения РКИ	- знать цели и задачи курса, рейтинговые задания
- ознакомить с основными требованиями по курсу.	- проанализировать языковые упражнения по РКИ
	- знать особенности речевых ситуаций
Методы и техника обучения	Вводная лекция, иллюстрирование
Средства обучения	Текст лекции, опорные понятия, слайды (приложения), проектор
Формы обучения	Коллективная, индивидуальная работа
Условия обучения	Аудитория, приспособленная к работе с ИКТ
Мониторинг и оценка	Устный контроль: блиц-опрос, контрольные вопросы.

Технологическая карта лекции

Этапы/время	***Содержание деятельности***	
	Преподавателя	***Участник занятия***

1-этап. ***Введение в учебное занятие (15 минут)***	1. Проводит организационный момент 2. Объясняет тему лекции. 3. Знакомит с требованиями по изучению модуля, с комплексом заданий по курсу.	Слушают, записывают
2-этап. ***Актуализация знаний (5 минут)***	1. Просит вспомнить наиболее значительные явления обучения РКИ. 2. Обращает внимание на критерии обучения РКИ в национальной школе.	Вспоминают, отвечают на вопросы, записывают
3-этап. ***Информационный (55 минут)***	1. По плану излагают материалы: а) рассказывают о принципах изучения РКИ; б) знакомит с характерными особенностями РКИ; в) особое внимание уделяет аспектам обучения РКИ в современной школе.	Слушают, спрашивают, уточняют, записывают.
4-этап. ***Заключительный (5 минут)***	Проводит итоги занятия. Даёт задание: собрать необходимую учебную методичку по дисциплине.	Слушают, записывают.

План

1. Специфика РКИ как учебного предмета.
2. Фонетика как аспект языка и аспект обучения. Обучение фонетике.
3. Проблема уровней владения иностранным языком.
4. Уровни владения русским языком как иностранным.

Литература

1. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного / под ред. И. Попадейкиной, Р. Чахоры. Вроцлав, 2012. 181 с.

2. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Москва: МАДИ, 2015. 132 с.

3. Штыкова Н.В. Русский язык как иностранный: к вопросу об изучении грамматики на начальном этапе (морфологический материал) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №5(58). С. 84-88.

4. Баграмова Н.В. Языковая личность с позиции теории билингвизма // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г.А. Баева. Санкт-Петербург: Санкт-Петербург. ун-т, 2012. С. 5-20.

5. Муллагалиева Л.К., Мардиева Э.Р., Галимьянова В.Р. Межкультурный диалог в условиях билингвизма: монография. Нефтекамск: БашГУ, 2006. 148 с.

1. Специфика РКИ как учебного предмета.

Основу содержания обучения РКИ составляют речевые навыки и умения. Принято выделять следующие компоненты содержания обучения языку:

1) материал обучения (языковой, речевой);
2) знания;
3) умения и навыки;
4) темы;
5) ситуации общения;
6) тексты.

Фонационная культура русского языка сложна для изучения по ряду причин:

- во-первых, русский язык богат звуками и их сочетаниями, которых в других языках просто не существует, что вызывает мышечные затруднения в работе артикуляционного аппарата; это диктует необходимость регулярной «тренировки» мелких мышц, которые «учатся» произносить неизвестные звуки;

- во-вторых, для произнесения звуков и их сочетаний в русском языке необходим совершенно иной объем воздуха, которого часто не хватает у иностранных студентов на начальном этапе изучения РКИ.

В связи с этими трудностями, основная доля преодоления которых приходится именно на начальный этап ознакомления с РКИ, необходимо особенным образом выстраивать методику обучения фонетике языка, развития интонационной и фонационной культуры. Эффективность этого процесса будет зависеть от разнообразия артикуляционных зарядок, поэтического и даже песенного материала. Изучение фонетики русского языка является основным фундаментом дальнейшего освоения дисциплины.

Несомненно, что обучение фонетике должно, конечно же, сопровождаться изучением лексики и лексико-грамматического строя. В период начального обучения РКИ закладываются основы коммуникативной компетенции иностранных учащихся, состоящей из умений говорить, слушать, читать и писать. Эти умения позволяют осуществить русскоязычное общение и продуктивное взаимодействие обучающихся на элементарном уровне. Необходимо отметить, что успешное совершенствование данных умений также зависит от словарного запаса, формируемого в процессе учебной деятельности.

Как показывает практический опыт, воспитательно-образовательный процесс изучения РКИ ориентирует на изучение лексических единиц (слов и выражений), оставляя, тем не менее, практическую сторону использования их словаря в реальных ситуациях недостаточно сформированной. В

контексте данной проблемы лексическую компетенцию не стоит сводить лишь к умению и навыку пользоваться лексической стороной РКИ.

Преподаватель русского языка как иностранного, работая с учащимися, обучает их:

Языковым и коммуникативным аспектам, куда входят:	
Язык	***Речь***
фонетика грамматика лексика	***аудирование/говорение чтение/письмо***
Социокультурным аспектам коммуникации, куда входят:	
Лингвострановедение	
Культура Межкультурная коммуникация	

Аспектом языка в методике считаются составные части языковой системы, куда включают фонетику, лексику, словообразование, морфологию, синтаксис, орфографию и др. Обучение одному из аспектов языка называют аспектом обучения.

В практике обучения РКИ принято разграничивать комплексное и аспектное обучение. При комплексном обучении ставится задача овладения всеми видами речевой деятельности в тесной взаимосвязи и взаимодействии с языковыми аспектами. На этапе довузовской подготовки комплексное обучение занимает значительное место. Аспекты языка и виды речевой деятельности при работе с единицами обучения объединяются друг с другом в комплексном уроке русского языка как иностранного.

Аспектное преподавание языковых явлений разных уровней предполагает, что фонетика, лексика, грамматика, стилистика вводятся и отрабатываются на каждом занятии отдельно. Выделяются также такие аспекты, как перевод, анализ художественного текста, лингвострановедение. Естественно, на таких занятиях отводится место и для развития речевых навыков и умений, тем не менее основной задачей является какой-либо один из названных выше аспектов.

Речевая деятельность невозможна без использования языковых средств, так как языковые средства являются «строительным материалом» и для восприятия речи, и для её порождения.

Чаще всего аспектное обучение проводится на среднем и продвинутом этапах обучения. Однако и на начальном этапе целесообразно проводить аспектное обучение. Так, например, вводно-фонетический курс начального этапа обучения проводится как аспектное обучение. Корректировочные курсы для краткосрочных форм обучения, как правило, носят аспектный характер.

Сопроводительный и корректировочный курсы по фонетике проводятся в составе комплексного урока. Комплексный урок содержит в

своём составе элементы аспектных уроков, т.е. он включает фонетическую зарядку и другие упражнения, формирующие слухопроизносительные навыки. В составе комплексного урока содержатся элементы занятий по грамматике и лексике.

Аспектное обучение предполагает отработку языковых явлений разных системных уровней с выходом в речь. Такое обучение направлено на дифференцированное формирование речевых навыков различного типа, являющихся составной частью речевых умений.

Аспектное и комплексное обучение не противопоставляются друг другу и в практической работе взаимно дополняют друг друга. При аспектном обучении формируются языковые знания, при комплексном – коммуникативные умения и совершенствуются языковые. Одно без другого невозможно. Их взаимосвязь настолько очевидна, что в преподавании закрепилось направление, называемое аспектно-комплексным обучением.

Конечной целью аспектного обучения является формирование фонетической, лексической, грамматической, семантической, орфографической компетенций и выход в речевую практику. Владение системой знаний об изучаемом языке на различных его уровнях и способность использовать языковые средства для построения правильно сформулированных и несущих определенный смысл высказываний составляет языковую (лингвистическую) компетенцию. Языковая, или лингвистическая, компетенция определяется как «способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка»[1].

Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка и умение использовать их в речи. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде предложений, построенных по законам и нормам языка. Формально грамматику конкретного языка можно рассматривать как совокупность правил, позволяющих составлять иные упорядоченные цепочки элементов, то есть строить предложения. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка. Грамматическая структура любого языка характеризуется сложной организацией.

Под лексической компетенцией понимается знание словарного запаса языка, включающего лексические и грамматические элементы, и способность их использовать в речи.

---

[1]Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. М. СПб.: 1999. С. 15.

Фонетическая компетенция включает знание и умение воспринимать и воспроизводить звуки изучаемого языка в речевом потоке.

Орфографическая компетенция предполагает знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме.

Семантическая компетенция учащегося заключается в знании возможных способов выражения определенного значения и в умении их использовать.

Формирование указанных выше компетенций в сознании учащегося является залогом формирования коммуникативной языковой компетенции. Если учащийся обладает знаниями о системе языка и умеет ею пользоваться на практике, то можно говорить о сформированности компетентности такого учащегося на определённом уровне владения языком и речью.

Фонетика как аспект языка и аспект обучения. Обучение фонетике.

Правильное произношение является необходимым условием успешного овладения иностранным языком. С самого начала необходимо развивать у учащихся слухопроизносительные навыки, которые лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности.

Слухопроизносительные навыки (иногда их называют фонетическими) условно делятся на две группы:

· слуховые;

· произносительные.

Чтобы добиться правильного произношения, необходимо формировать не только произносительные, но и слуховые навыки, хотя на практике оба процесса осуществляются параллельно.

Формирование артикуляционной (произносительной) базы в сознании учащихся происходит в условиях действия межъязыковой фонетической интерференции. Родной и изучаемый языки начинают взаимодействовать, не усвоенная система изучаемого языка даёт сбои, так как родной язык влияет на иностранный. Поэтому тот, кто изучает иностранный язык, должен научиться осознавать движения своих речевых органов в момент образования того или иного звука, сознательно усваивать характерные уклады речевых органов, правила функционирования просодических элементов, моделей, их сочетаемости с сегментными единицами — всего того, что создаёт специфику артикуляционной базы изучаемого языка.

Слуховые навыки восприятия речи также формируются в соответствии с системой и нормой данного языка. Оперируя ими, человек осуществляет лингвистическую интерпретацию акустических характеристик воспринимаемой речи.

Фонетические навыки формируются и развиваются в течение всего периода обучения.

Требования, которые предъявляются к уровню слухопроизносительных навыков, зависят от целей и условий обучения. Работа по постановке и коррекции произношения чаще осуществляется на трёх этапах обучения, которые можно обозначить как этапы:

вводно-фонетического курса фонетики; сопроводительного курса фонетики; корректировочного курса фонетики.

В каждом из разделов курса изучение звуков, звукосочетаний, ритмических моделей слов сочетается с изучением интонационных конструкций.

Цель **вводно-фонетического курса** состоит в том, чтобы заложить основы речевого слуха и произношения.

Предметом обучения является базисная русская фонетика: звуки и их основные противопоставления, ударения и модели слов, четыре типа интонационных конструкций.

Такой курс обычно рассчитан на 7–10 учебных дней. При этом учащиеся одновременно заучивают лексику и грамматику, усваивают речевые образцы, которые помогают им уже с первых дней воспроизводить речь на русском языке.

Вводно-фонетический курс может быть построен на двух принципах:

· с учётом родного языка учащегося;

· без учёта родного языка учащегося.

И в том, и в другом случаях необходим учёт специфики русской фонетической системы.

Сопроводительный курс фонетики строится с таким расчётом, чтобы снять имеющиеся трудности в работе над новым лексическим и грамматическим материалом, поэтому он проводится параллельно с основными занятиями по языку. При отборе материала для занятий по фонетике преподаватель анализирует лексику и грамматику урока и выбирает те языковые явления, которые могут вызвать у учащегося затруднения. Затем он составляет упражнения или выбирает фрагменты текста для фонетической работы. В сопроводительном курсе учащиеся повторяют изученные ранее четыре типа интонационных конструкций и знакомятся с ещё тремя типами, таким образом, они должны усвоить семь типов интонационных конструкций.

Сопроводительный курс не выделяется, как правило, в отдельный аспект, а ведётся параллельно с овладением видами речевой деятельности и лексико-грамматическим материалом. Он органично входит в структуру занятия по РКИ как его компонент и проводится на материале, изучаемом на уроке.

Корректировочный курс фонетики необходимо проводить на среднем и продвинутом этапах обучения, так как абсолютное овладение русским произношением — задача часто трудно выполнимая, особенно для взрослых.

Задачей корректировочного курса является, с одной стороны, совершенствование ранее сформированных слухопроизносительных навыков, с другой стороны, на этом этапе обучения проявляют себя усвоенные с детства и автоматизированные произносительные навыки родной речи. Незаметно для себя учащиеся переносят в русскую речь особенности своей произносительной системы. Именно поэтому корректировочный курс фонетики является обязательным.

Фонетическая интерференция распространяется не только на произносительные навыки, но и на слуховые. Не в полной мере сформированный фонетический слух проявляет себя в том, что носитель того или иного языка звуки изучаемого языка слышит как бы через призму системы родного.

Формирование слухопроизносительных навыков иноязычной речи требует тренировки слухового и речедвигательного аппаратов. Зрительный анализатор выполняет при этом роль подкрепления. Выработка слухопроизносительных навыков осуществляется имитативным и аналитико-имитативным методами. Работа по обучению произношению более эффективна, если учитываются особенности родного языка учащихся. В этом случае внимание преподавателя направлено как на расхождение в системах родного и изучаемого языков, так и на их сходство.

Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции, но это не исключает имитации, которая состоит из слушания образца и его воспроизведения. Имитация даёт положительные результаты, особенно в детской аудитории. Взрослым следует объяснять артикуляцию в сочетании с имитацией. При объяснении преподаватель использует артикуляционные схемы, ощутимые моменты артикуляции, звуки-помощники и благоприятную фонетическую позицию.

На практике используются два варианта организации сопроводительного курса:

· проводится одно аспектное занятие по фонетике в неделю;

· на фонетическую работу отводится 5–10 минут на каждом занятии.

Занятия второго типа проводятся чаще всего в форме фонетической зарядки.

Фонетическая работа над каждым звуком условно делится на четыре этапа:

· постановка звука;

· закрепление его произношения;

· дифференциация звуков;

· их автоматизация.

Фонетические упражнения обычно выстраиваются в следующей последовательности:

· слуховое и зрительное наблюдение изучаемого звука без повторения за образцом в целях создания слухового образа и артикуляционной установки;

· слушание, повторение и коррекция сначала со зрительной опорой, затем без зрительной опоры;

· самостоятельное воспроизведение звуков;

· употребление звуков в словах, словосочетаниях, предложениях, в тексте.

Обучение интонации

Интонация проявляется в речи, она складывается из сочетания движения тона вверх – вниз, силы звука и длительности. Эти параметры используются при работе с иностранными учащимися.

Иностранного учащегося, приступающего к изучению русского языка, необходимо научить слышать русскую интонацию и употреблять в речи интонационные конструкции. Самую исчерпывающую информацию можно почерпнуть из работ Е.А. Брызгуновой, которая описала все типы русской интонационной системы и методически обосновала необходимость изучения иностранным учащимся интонационных конструкций.

В русском языке выделяется семь основных типов интонационных конструкций (ИК): ИК-1, ИК-2 и т.д. Интонационные конструкции различают смысл звучащих предложений. Например: **Как<u>а</u>я** сегодня погода? – ИК-2; **Как<u>а</u>я** сегодня **пог<u>о</u>да**! – ИК-5.

На начальном этапе обучения обычно бывает достаточным освоение иностранными учащимися четырьмя эмоционально нейтральными интонационными конструкциями. На продвинутых этапах обучения им необходимо освоить эмоционально окрашенные конструкции. Краткая характеристика интонационных конструкций представлена в работе И.Л. Муханова.

Обучая русской интонации, преподаватель также должен формировать слуховые и произносительные навыки у иностранных учащихся. Иностранец должен научиться слышать, понимать и произносить интонационные конструкции повествовательного, вопросительного предложения и т.п. Ведь одно и то же предложение может в речи, в зависимости от произнесённой интонации, нести различный смысл. Например, предложение: *Вы видели это* - можно произнести как повествовательное предложение с ИК-1, а можно произнести с ИК-2: *Вы **<u>ви</u>дели** это?* или с ИК-3: ***Вы** видели это?* и, конечно с ИК-4: ***Вы** видели это?* (см. указанные пособия).

Тренировка интонационных конструкций проводится на всех этапах обучения РКИ, начиная с вводно-фонетического курса.

Преподаватель, работая в аудитории, должен ориентировать учащихся на уровни владения фонетическими навыками и знаниями и требования, которые разработаны в монографии «Общеевропейские компетенции владения языком: изучение, обучение, оценка».

Таблица владения определёнными фонетическими знаниями и навыками в зависимости от уровня владения языком.

Иностранный учащийся:

А1. *Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Понимание этого вызывает некоторое затруднение у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами.*

А2. *Несмотря на заметный акцент, имеет произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.*

В1. *Имеет достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельныхслов.*

В2. *Владеет чётким естественным произношением.*

С1. *Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.*

С2. *См. уровеньС1.*

Примечание: В таблице указаны уровни владения языком, принятые в Европейском сообществе. Уровни владения, утверждённые Государственными образовательными стандартами для русского языка как иностранного, подстраиваются под европейскую систему: элементарный, базовый и первый сертификационный уровни соответствуют уровням А1, А2, В1, следующие соответственно подстраиваются под второй, третий и четвёртый сертификационные уровни.

В Государственных образовательных стандартах, к сожалению, не сформулированы требования, которые необходимо предъявлять учащимся по фонетике.

Фонетическая зарядка

Фонетическая зарядка – это начальный этап урока, который предназначается для формирования и совершенствования слухопроизносительных навыков учащихся.

Фонетическая зарядка играет значительную роль в совершенствовании и корректировке слухопроизносительных навыков. Она:

проводится на начальном этапе урока в течение 5–10 минут;

необходима для настройки слухового и речевого аппарата учащихся с целью облегчения включения их в сферу изучаемого языка;

эффективна для повторения речевых образцов, изученных на прошлых уроках или другого пройденного материала;

применяет как индивидуальные, так и коллективные формы работы, особенно хоровое проговаривание;

включает в себя разнообразные фонетические упражнения, повторение речевых образцов и другие виды и формы работы с учащимися;

может содержать игровые задания;

использует стихи и песни, скороговорки, пословицы и поговорки.

При отборе материала для фонетической зарядки исходят из основного лексико-грамматического материала урока, фонетические факты которого могут представлять трудности для учащихся.

3. Проблема уровней владения иностранным языком

Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений у пользователя изучаемым языком. Проблема уровня владения языком приобрела особую актуальность во второй половине XX столетия в связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в которой большое внимание уделялось проблемам распространения и изучения иностранных языков в мире.

Начиная с 70-х годов, в рамках работы Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы велась интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней (threshold levels) владения иностранным языком. Эта работа завершилась принятием документа под названием *«Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеевропейская компетенция»* (Страсбург, 1996). В этом документе (руководитель проекта Д. Трим), рекомендации которого проходили апробацию в разных странах Европы вплоть до 2000 года, рассматривались параметры и критерии оценки уровня владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы его оценки с использованием тестовых технологий. В структуре коммуникативной компетенции в качестве составляющих стали рассматриваться следующие виды компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая.

Система уровней владения языком в процессе своего обсуждения претерпела некоторые изменения и в окончательном виде в документе «Общеевропейская компетенция» выглядит следующим образом.

Таблица 1. **Пороговые уровни владения языком**

Уровень А	**Уровень Б**	**Уровень В**
Элементарное владение языком	**Свободное владение языком**	**Совершенное владение языком**
А-1 —уровень выживания	Б-1 — пороговый уровень	В-I—высокий уровень
(Breakthrough)	(Threshold)	(Proficiency)
А-2 — допороговый уровень (Waystage)	Б-2 — пороговый продвинутый уровень (Vantage)	В-2 — уровень совершенного владения языком (Mastery)

Разработчики пороговых уровней справедливо утверждали, что определение границ между отдельными уровнями достаточно субъективно и

отдельные уровни могут быть разбиты на подуровни, которые, однако, по своим параметрам не должны выходить за границы показателей, характеризующих уровень в целом.

Для характеристики уровней владения языком была разработана система *дескрипторов* (описаний) умений, достигаемых изучающими язык на каждом уровне, и их *реализаций* для каждого вида речевой деятельности.

Описание дескрипторов и их реализаций применительно к названным уровням выглядит следующим образом.

Описание дескрипторов для разных уровней владения языком

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (А)

А 1. Понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных речевых задач. Может представиться/представить дру гих, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь.

А 2. Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупки, устройство на работу и т. п.). Может выполнять задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные стороны повседневной жизни.

СВОБОДНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (Б)

1. Понимает основные идеи четкого сообщения, сделанного в среднем темпе носителей языка на разные темы, хорошо известные по работе, учебе, касающиеся досуга и т. п. Может общаться в большинстве ситуаций, которые возникают во время пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связное сообщение на известные или интересующие темы. Может передать впечатления о событиях, обосновать свое мнение и планы на будущее.

Б 2. Понимает общее содержание текстов на разные темы, в том числе тексты по специальности. Говорит достаточно быстро в среднем темпе носителей языка и спонтанно, что обеспечивает возможность общения с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Может сделать четкое подробное сообщение на различные темы и изложить свой взгляд на проблему, показать преимущества и недостатки разных мнений.

СОВЕРШЕННОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ (В)

В 1. Понимает содержание больших по объему текстов, разных по тематике, распознает их значение на уровне смысла. Говорит спонтанно в темпе носителей языка, не испытывая затруднений в выборе языковых средств. Гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Может создать точное, детальное, хорошо конструированное сообщение на любую тему, демонстрируя владение

моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.

В 2. Понимает любое по содержанию устное или письменное сообщение, может составить связный текст, опираясь на разные источники. Говорит спонтанно с высоким темпом и степенью точности, подчеркивая оттенки значений в различных ситуациях общения.

А вот как выглядит реализация уровня (А1) по четырем видам речевой деятельности. Учащийся может:

Аудирование

- понимать литературно-разговорную речь носителя языка как в профессиональной, так и бытовой сферах общения;
- выделять смысл и существенные детали воспринимаемой ин формации при личном контакте и по телефону.

Говорение

- передать элементарные фактические сведения иноязычному со беседнику при личном контакте и по телефону;
- отвечать на поставленные вопросы, соблюдая правила этикета, характерные для лингвокультуры носителей языка;
- адекватно реагировать и при необходимости дать информацию о личных данных, касающихся происхождения, семьи, образования и потребностей говорящего;
- осуществлять речевое взаимодействие согласно принятым в данном социуме нормам речевого поведения.

Чтение

- читать прагматические тексты, регулирующие повседневную жизнь людей в стране изучаемого языка: меню и вывески, маршруты и карты дорог, различные указатели и предупреждения, расписания и извещения — ту информацию, которая вырабатывает ориентировочные ос новы действий в новой социокультурной среде;
- читать тексты, представляющие собой инструкции по выполнению профессиональных задач невысокого уровня операционной сложности в хорошо знакомой области специализации обучаемого.

Письмо

- писать имена собственные, числа, даты;
- заполнять простую анкету, формуляр с основными сведениями о себе;
- писать поздравительные открытки зарубежному коллеге к праздникам, отмечаемым в стране изучаемого языка;
- составлять личное письмо (о себе, своей семье, интересах и т.д.), используя основные правила его оформления с опорой на образец.

В то же время разработчики «Общеевропейской компетенции» справедливо утверждали, что точные определения дескрипторов и их

реализаций для каждого уровня владения языком должны создаваться по мере накопления опыта учебными заведениями стран — участников проекта.

Шкала уровней владения языком получила широкое распространение благодаря:

1) ее пригодности для всех иностранных языков;

2. нацеленности на практическое овладение языком благодаря положенному в ее основу деятельностному подходу в обучении;

3. отражению интересов различных профессиональных и возрастных групп учащихся.

Заслугой создателей шкалы уровней владения языком следует считать не только описание самих уровней, но и разработку параметров для их выделения. К числу таких параметров были отнесены следующие:

а) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решить средствами изучаемого языка на каждом этапе обучения (functions);

б) сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются, т. е. была определена предметно-содержательная сторона общения (context/content);

в) степень лингвистической и экстралингвистической корректности поставленных коммуникативных задач (accuracy).

Что касается успешности продвижения от одного уровня к другому, то она, в свою очередь, зависит от ряда обстоятельств, среди которых первостепенное значение имеют следующие:

1. сложность языка изучения с точки зрения его «легкости — трудности». Как известно, по степени сложности языки принято подразделять на четыре группы (от легкости — к трудности) *Первая — итальянский, испанский. Вторая —* английский, французский, немецкий. *Третья — русский, финский, венгерский, польский, иврит, турецкий. Четвертая —* арабский, китайский, японский, корейский (т. е. языки иероглифические);

2. количество часов, отводимое на изучение языка;

3. способности обучающегося к овладению языком.

Для достижения порогового уровня, согласно наблюдениям, требуется около 500 учебных часов.

4. **Уровни владения русским языком как иностранным**

Специалисты в области преподавания русского языка как иностранного включились в европейскую систему языкового тестирования и определения уровней владения языком в конце 90-х годов. В 1999 году в «Вестнике европейской ассоциации языкового тестирования» наряду с описанием разных уровней владения основными европейскими языками была представлена характеристика уровней владения русским языком как иностранным. В российской государственной системе уровней владения языком применительно к вузовскому образованию речь идет о следующих уровнях*:* Элементарном (ЭУ), базовым (БУ), пороговом (РК.И-1), промежу-

точном (РКИ-2), продвинутом (РКИ-3), сверхпродвинутом (РКИ-4), профессиональном (РКИ-5), уровне носителя языка (РКИ-6).

Впоследствии эта система уровней была приведена в соответствие с общеевропейской системой уровней владения языком (Клобукова, 1999).

Российская система уровней	Общеевропейская система уровней
Базовый уровень 1-й сертификационный уровень 2-й сертификационный уровень 3-й сертификационный уровень 4-й сертификационный уровень	Waystage User Threshold User Independent User Competent User Good User

Эту систему сертификационных уровней целесообразно дополнить *пятым уровнем,* достигаемым в результате повышения квалификации (стажировка, учеба в аспирантуре и др.).

Прокомментируем содержание представленных в таблице 7 уровней владения РКИ.

Элементарный уровень. Достигается в первом семестре обучения на подготовительном факультете в рамках вводного курса продолжительностью 2—3 недели занятий и обеспечивает возможность студенту-иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в пределах бытовой, учебной и социокультурной сфер на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале при объеме словаря в 750 единиц. В работе со слушателями зарубежных курсов и кружков этот уровень достигается на предпороговом уровне в сфере повседневного общения.

Таблица 7

Шкала уровней владения русским языком (вузовский профиль обучения)

Элементарное владение языком	**Элементарный уровень (ЭУ)** Уровень выживания Survival level Студенты подфака: интенсивный вводный курс речевой адаптации (2-3 нед., 60-80 час.)
	Базовый (БУ) Допороговый уровень Waystage level Студенты подфака (1-й семестр): 400 часов
	Пороговый (РКИ-1) Первый сертификационный уровень Threshold level Студенты подфака (2 семестр): 300-350 час.
Свободное владение языком	**Промежуточный уровень (РКИ-2)** Второй сертификационный уровень Intermediate level Студенты-нефилологи: бакалавры, магистры (5-6 лет обучения: 450 час.)
	Продвинутый уровень (РКИ-3) Третий сертификационный уровень Advanced level Студенты-филологи: бакалавры (4 года обучения: 720 час.)
	Сверхпродвинутый уровень (РКИ-4) Четвертый сертификационный уровень Proficiency level Студенты-филологи: магистры (2 года обучения: 180 час.)
Совершенное владение языком	**Профессиональный уровень (РКИ-5)** Пятый сертификационный уровень Professional level Достигается в результате повышения квалификации: стажировка в стране изучаемого языка, обучение в аспирантуре: 250-300 час.
	Совершенный уровень (РКИ-6) Шестой сертификационный уровень Mastery level Свободное владение на уровне носителя языка

Базовый (допороговый) уровень. Характеризует уровень владения русским языком в конце первого семестра подготовительного факультета. Этот уровень обеспечивает знание основных категорий системы языка и способность пользоваться языком в четырех видах речевой деятельности при лексической базе в 1500 слов в пределах бытовой, социокультурной и учебной сфер общения. Специализация в рамках гуманитарного и естественно-научного профиля, которая проводится во 2-м семестре обучения, позволяет целенаправленно готовить студентов к поступлению в вуз по избранной специальности.

Пороговый (1-й сертификационный) **уровень.** Характеризует уровень владения языком выпускников подфака и поступающих на обучение в российские вузы. Дифференциация *базового* (допорогового) и *порогового* уровня объясняется тем, что абитуриентами российских вузов являются не только выпускники подфаков, имеющие соответствующую языковую и общеобразовательную подготовку, но и иностранцы, получившие начальное образование у себя на родине. Их уровень подготовки может быть ниже уровня студентов подфаков, и им требуется дополнительная подготовка для сдачи вступительных экзаменов в вуз. В подобном «доучивании» нуждаются и многие учащиеся, желающие получить образование в российском вузе. Таким образом, пороговый уровень владения языком предъявляет более высокие требования к абитуриенту вуза в сравнении с базовым.

Объектами тестирования при этом являются: владение фонетической, лексической, грамматической сторонами речи, умение пользоваться системой языка в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). С целью подготовки абитуриентов к сдаче типового теста организуются подготовительные курсы и летние школы, обеспечивающие достижение порогового уровня владения языком. Этот уровень позволяет абитуриенту вуза пройти курс обучения в высшей школе и удовлетворять свои потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах общения. Лексический минимум порогового уровня, согласно Государственному образовательному стандарту, определяется в 2300 единиц; содержание языковой компетенции предусматривает углубленное знакомство с системой языка, а уровень коммуникативной компетенции обеспечивает возможность общения в различных ситуациях, актуальных для данного уровня (рассказ о себе, семья, учеба и будущая профессия, рабочий день, язык как предмет изучения, свободное время, город, здоровье, природа).

Для достижения порогового уровня владения языком при условии владения языком на базовом уровне ориентировочно требуется, согласно Государственному образовательному стандарту, 160—180 часов, а при обучении с нуля необходимо примерно 440—480 часов.

2-й сертификационный уровень (промежуточный). Характеризует уровень языковой подготовки студента-бакалавра и магистра нефилологического (инженерно-технического, медико-биологического, экономического, гуманитарного) профиля. Для достижения этого уровня владения языком требуется, с учетом профессиональной ориентации, не менее 450 часов. Лексическая база для этого уровня определяется в 10 тыс. единиц при активном словаре в 6 тыс. единиц. Предполагается возможность реализации студентом коммуникативного намерения в разных сферах общения и видах речевой деятельности.

В области *говорения* студент должен уметь:

- достигать определенных целей коммуникации в различных сферах общения с учетом социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи;
- организовывать речь в форме диалога, быть инициатором диалога-расспроса, используя развитую тактику речевого общения (начинать и заканчивать разговор в ситуациях различной степени сложности, вербально выражать коммуникативную задачу, уточнять детали сообщения собеседника);
- продуцировать монологические высказывания, содержащие: описание конкретных и абстрактных объектов; повествование об актуальных для говорящего событиях во всех видо-временных планах; рассуждения на актуальные для говорящего темы, содержащие выражение мнения, аргументацию с элементами оценки, выводы;
- достигать цели коммуникации в ситуации свободной беседы, где роль инициатора общения принадлежит собеседнику и где необходимо умение реализовывать тактику речевого поведения, характерную для неподготовленного общения в рамках свободной беседы.

В области *аудирования* студент должен уметь:

- понимать на слух содержание законченного по смыслу аудиотекста;
- достигать необходимых уровней понимания в различных сферах и ситуациях общения в соответствии с заданными параметрами социальных и поведенческих характеристик общения;
- понимать основное тематическое содержание, а также наиболее функционально значимую смысловую информацию, отражающую намерение говорящего;
- понимать семантику отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности развития тематического содержания.

Объем аудиотекста определяется в пределах 250—300 слов, текст предъявляется однократно в среднем темпе носителей языка, в нем может быть до 10 % незнакомых слов, семантизируемых через контекст.

В области *чтения* студент должен уметь:

- извлекать из текста основную и второстепенную информацию, понимать отношение автора;
- определять тему и идею текста, представлять логическую схему развертывания текста, выражать отношение к прочитанному.

Скорость при изучающем чтении — 50 слов/мин, при чтении с общим охватом содержания — 200—250 слов/мин, при просмотровом чтении — 450—500 слов/мин.

В области *письма* студент должен уметь:

- передавать содержание печатного и аудиотекста, демонстрируя умение выделять основную информацию, производить компрессию тек ста путем исключения основной информации;
- создавать свой текст разных жанров (план, тезисы, реферат, заявление, изложение, сочинение, конспект) из разных сфер общения, используя приемы описания, повествования, рассуждения, доказательства.

3-й сертификационный уровень (продвинутый). Дает представление о владении русским языком бакалавром-филологом, прошедшим четырехлетнее обучение и достигшим уровня «продвинутого пользователя». Этот уровень владения языком позволяет магистру-филологу работать в качестве лингвиста, редактора, журналиста, менеджера в русскоязычном коллективе. Для достижения этого уровня, согласно Государственному образовательному стандарту, требуется 720 учебных часов (380— на обучение общему владению русским языком и 340— на обучение его использованию в сфере профессионального общения). Лексическая база этого уровня определяется в 12 тыс. единиц при активном словаре в 7 тыс. слов. Эта лексическая норма представляется завышенной, если учитывать, что носитель языка пользуется примерно 7,5 тыс. лексических единиц.

4-й сертификационный уровень (сверхпродвинутый) владения языком, характеризующий его носителя как «опытного пользователя», достигается в период 2-летней подготовки в магистратуре (120 час. — профессиональное общение, 60 час. — совершенствование общего владения.

В области владения *системой языка* на этом уровне предусматривается систематизация и обобщение усвоенного ранее языкового материала при тесной координации практического курса языка с теоретическими курсами, читаемыми на филологических факультетах.

Требования к владению речевой деятельностью в рамках этого уровня выглядят следующим образом.

Аудирование

- Максимально полное понимание содержания аутентичной речи из разных сфер общения.
- Понимание основной смысловой информации на уровне общего, детального и критического понимания, а также коммуникативного намерения говорящего.
- Понимание семантики отдельных фрагментов текста и ключевых единиц, определяющих особенности развития темы.

Понимание основных целей и мотивов говорящего, характер его отношения к предмету речи и слушающему.

Говорение

- Умение организовать свою речь в форме диалога, монолога, по лилога с установкой на достижение цели коммуникации в любой из сфер общения, пользуясь приемами рассуждения, доказательства, полемики, обобщения.

- Умение использовать для построения дискурса стилистические средства, адекватные ситуации общения.

— Умение провести урок на русском языке.

Чтение

- Понимание содержания текста из разных сфер общения и его адекватная интерпретация.
- Чтение аутентичных текстов без словаря в среднем темпе носителей языка.

На этом уровне владения языком формируются и совершенствуются умения комплексного чтения, объединяющего несколько видов чтения,

актуализируется аналитическое чтение художественных текстов с глубоким лингвистическим анализом.

Письмо

- Умение составлять собственный письменный текст из разных сфер общения, включающий такие формы изложения, как описание, повествование, рассуждение, доказательство.
- Умение составлять текст разных жанров: доклад, реферат, конспект, заявление и др.
- Умение передавать содержание прочитанного/прослушанного текста, выделять в нем нужную информацию, перерабатывать ее в соответствии с требованиями жанра письменного речевого общения.
- Умение сделать адекватный перевод информационного сообщения, научной статьи, художественного текста средней трудности.

5-й сертификационный (профессиональный) уровень. Достигается в результате повышения квалификации в форме стажировки в стране изучаемого языка, во время занятий, на различных языковых курсах, учебы в аспирантуре. Этот уровень владения языком должен соответствовать уровню носителя языка (или быть близким к нему).

Существует разветвленная система международных сертификатов, которые выдаются успешно сдавшим экзамен по иностранному языку в соответствии с тем или иным уровнем владения языком.

3. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ И СЕРТИФИКАТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ/РКИ ЯЗЫКАМ

РУССКИЙ ЯЗЫК

ТБУ. Тест базового уровня общего владения русским языком гражданами зарубежных стран.

ТРКИ 1—4. Тесты 1—4 уровня общего владения русским языком гражданами зарубежных стран.

ВУДО (высокий уровень владения русским языком как средством делового общения). Диплом МГУ им. М.В. Ломоносова и Американской торгово'-промышленной палаты.

Russian-FLIC (Foreign Language for Industry and Commerce). Диплом Британской торгово-промышленной палаты по общему и деловому русскому (4 уровня).

Русский язык для делового общения. Диплом Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и Российской торгово-промышленной палаты (4 уровня).

Для самооценки уровня коммуникативной компетенции можно воспользоваться рекомендациями Совета Европы (см. табл. 7).

РЕЗЮМЕ

Подуровнем владения языком понимается степень сформированности коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность решать на иностранном языке задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений. Разработанная в 80-е годы в рамках работы Совета Европы *Шкала уровней владения языком* послужила основой для определения минимума обязательных требований к целям и

Таблица 8

Рекомендации для самооценки уровня коммуникативной компетенции

		A1	A2	Б1	Б2	В1	В2
ПОНИМАНИЕ	УСТНЫХ СООБЩЕНИЙ	Я могу узнавать знакомые слова и самые простые фразы, касающиеся меня, моей семьи, а также ближайшего конкретного окружения, когда люди говорят медленно и отчетливо.	Я могу понимать фразы и наиболее часто встречающиеся слова из области непосредственного личного окружения (например, очень простые основные сведения о своей семье, магазине, местности, работе). Я могу понять основной смысл в коротком, ясном, простом сообщении и объявлении.	Я могу понять основной смысл ясной и стандартной речи на знакомые темы, с которыми я обычно сталкиваюсь на работе, во время отдыха и т. д. Я могу понять основной смысл многих радио- и телевизионных программ по текущим событиям или темам, представляющим для меня личный и профессиональный интерес, когда говорят медленно и отчетливо.	Я могу понять длинную речь или лекцию и следить даже за сложной линией спора, если тема мне в достаточной степени знакома. Я могу понять большинство телевизионных новостей, программ о текущих событиях. Я могу понять большинство фильмов на стандартном диалекте.	Я понимаю пространные сообщения, даже если они нечетко структурированы, а связи не эксплицированы. Без особых трудностей понимаю телевизионные программы и фильмы.	Без затруднений понимаю разговорный язык в любых проявлениях, в живом общении или его трансляции. Даже в быстром темпе, после того как ознакомлюсь с особенностями произношения.
	ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ	Я могу понимать знакомые имена, слова и очень простые предложения, например, на объявлениях, плакатах и в каталогах.	Я могу читать очень короткие, простые тексты. Я могу найти конкретную предсказуемую информацию в простых ежедневных материалах, таких, как реклама, проспекты, меню, расписания. Я могу понять короткие, простые личные послания.	Я понимаю тексты, состоящие в основном из наиболее употребительной лексики или тематически связанные с моей работой. Я понимаю частные письма с описаниями событий, чувств, желаний.	Я могу читать статьи и репортажи по современным проблемам, в которых автор занимает определенную позицию и имеет определенную точку зрения. Я понимаю современную литературную прозу.	Я могу понимать длинные и сложные фактуальные и художественные тексты, улавливая при этом различия в стилях. Я могу понимать статьи на узкоспециальные темы, а также длинные технические инструкции, даже если они не относятся к моей области.	Я могу с легкостью читать практически любые тексты, в том числе абстрактные, со сложной структурой или с лингвистическими трудностями, такие, как пособия, узкоспециальные статьи и литературные произведения.

УСТНАЯ РЕЧЬ	ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ	Я могу вести несложную беседу, если мой собеседник будет перефразировать или говорить в более медленном темпе отдельные высказывания и помогать мне в выражении собственных мыслей. Я могу задавать/отвечать на вопросы, связанные со знакомыми мне темами.	Я могу общаться в несложных обыденных ситуациях, требующих прямого обмена информацией на известные темы. Могу обменяться несколькими репликами в коротком разговоре, хотя обычно не достаточно хорошо понимаю собеседника, чтобы самому поддерживать беседу.	Умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время поездки по стране изучаемого языка. Могу вступать в короткий разговор на знакомые, бытовые или интересующие меня темы (например, семья, хобби, работа, текущие события).	Я говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы полноценно общаться с носителями языка. Могу принять активное участие в дискуссии на известные темы, объясняя и отстаивая свое мнение.	Я могу бегло объясняться безо всякой подготовки, при этом очень долго выбирая выражения. Я могу гибко и эффективно использовать язык для общения и в профессиональных целях. Я могу четко сформулировать мысли или выразить точку зрения, умело помогая другим участникам беседы.	Я могу принимать участие в любой дискуссии, не испытывая каких-либо трудностей, хорошо владея идиоматикой и разговорной лексикой. Я могу бегло выразить свою мысль, точно передавая при этом тончайшие оттенки значения. Даже если у меня возникают проблемы, я могу изменить структуру выступления и обойти неудачный момент так гладко, что другие могут это даже не заметить.
	МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ	Я могу использовать ряд простых фраз и предложений для описания места, где я живу, людей, которых я знаю.	Я могу использовать ряд фраз и предложений для того, чтобы в простых словах описать семью, других людей, условия проживания, рассказать о своей учебе и текущей работе.	Я могу соединять фразы простым способом для описания того, что со мной произошло, события, мои мечты и желания. Я могу кратко объяснить и обосновать свои мнения и планы. Я могу передать содержание рассказа, книги или фильма и оценить их.	Я могу дать четкое детальное описание большого ряда предметов, относящихся к области моих интересов. Я могу объяснить свою точку зрения по вопросу, представив достоинства и недостатки различных позиций.	Я могу дать четкое детальное описание сложных предметов, используя подтемы, развивая определенные моменты и делая соответствующие выводы.	Я могу дать четкое, гладко составленное описание или довод стилем, соответствующим контексту, с удобной логической структурой, которая поможет слушателю отметить и запомнить важные моменты.

Продолжение табл. 8

		A1	A2	A3	A4	A5	A6
ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ	ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ	Я могу писать короткие, простые открытки, например, посылая поздравление с праздником. Я могу заполнить формуляр, где требуются личные сведения, например, написать имя, национальность, адрес на регистрационной карточке в гостинице.	Я могу писать короткие и простые записки и послания в области непосредственных потребностей. Я могу написать очень простое личное письмо, например, кого-нибудь за что-нибудь поблагодарить.	Я могу написать простой связанный текст по темам, которые мне знакомы или представляют личный интерес. Я могу написать личное письмо с описанием событий из моей жизни и впечатления.	Я могу написать четкий подробный текст по большому кругу предметов, относящихся к области моих инетересов. Я могу написать сочинение или доклад,передавая информацию или объясняя что-либо, приводя доводы в поддержку и против какой-либо точки зрения. Я могу написать письма, подчеркнув личное значение событий.	Я могу написать четкий, хорошо организованный текст с пространным изложением своего мнения. Могу подробно объяснить сложные вопросы в форме эссе, доклада, письма, выделяя важнейшие идеи. Могу составлять различные тексты с расчетом на определенного читателя.	Я могу написать четкий, стройный текст, выдержанный в нужном стиле. Умею писать сложные по форме письма, доклады, эссе, эффективно пользуясь материалом, чтобы читатель быстрее заметил и запомнил основные моменты. Могу писать рефераты и обзоры технических и художественных книг.

содержанию обучения на каждом уровне. Конечной целью овладения языком при этом является формирование коммуникативной компетенции как совокупности ряда компетенций: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической, компенсаторной.

В качестве критериев для выделения разных уровней владения языком рассматривались: задачи, которые могут быть решены средствами изучаемого языка; сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых эти задачи решаются; лингвистическая и экстралингвистическая корректность решения поставленных задач общения.

Условиями успешности продвижения от одного уровня к другому в ходе обучения являются следующие: сложность языка изучения, количество часов, отводимое на изучение языка, способности учащихся к овладению языком.

Система уровней владения РКИ разработана в соответствии с Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному (1999) и включает в себя следующие уровни: элементарный, базовый, пороговый, промежуточный, продвинутый, сверхпродвинутый, профессиональный, совершенный пользователь. Последний уровень обеспечивает свободное владение языком, соответствующее уровню носителя языка. В Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина получили разработку и прошли апробацию предпороговый уровень владения языком для зарубежных курсов и кружков (1999) и пороговый уровень (профессиональное, повседневное общение) (1996). Типовые тесты по РКИ (1999) используется для оценки уровня владения языком.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1.Что понимается под уровнем владения языком?

2.Когда и где началась интенсивная разработка проблемы уровней владения языком? В чем была причина интереса к этой проблеме?

3.Как выглядит современная *Шкала уровней владения языком?* Охарактеризуйте содержание входящих в шкалу уровней.

4.Какие параметры используются для выделения отдельных уровней?

5.Каково содержание базового и порогового уровней владения русским языком как иностранным? Как вы считаете, достаточно ли количество часов, отводимых на изучение русского языка в условиях подготовительного факультета, для достижения порогового уровня, обеспечивающего возможность успешного обучения на основных факультетах?

6.Познакомьтесь с рекомендациями, предложенными составителями проекта «Общеевропейская компетенция владения иностранным языком» для самостоятельной оценки уровня коммуникативной компетенции. Охарактеризуйте содержание этого документа и возможности его использования в практической работе.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (М.-СПб., 1999), Базовый уровень (М.-СПб., 1999), 1-й сертификационный уровень (М.-СПб., 1999), 2-й сертификационный уровень (М.-СПб., 1999), 3-й сертификационный уровень. Общее владение (М.-СПб., 1999).

2. *Богатырева МЛ.* К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы)//Иностранные языки в школе. 1997. №2.

3. *Гальскова НД.* Современная методика обучения иностранным языкам.— М., 2000. Государственный стандарт по иностранным языкам. С. 111 —114.

4. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком.— Страсбург, 1996.

5. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин.— М., 1999. Уровни владения языком. С, 376—378.

6. *Клобукова Л.П.* Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным/В кн.: Материалы IX конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российский ученых.— М., 1999.

7. *Нахабина ММ., Степаненко В.А*. Описание уровней компетенции владения русским языком как иностранным в Государственном образовательном стандарте/В кн.: Материалы IX конгресса МАПРЯЛ: Доклады и сообщения российских ученых.— М., 1999.

8. *ФарисенковаЛ.В.* Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике.— М., 2000. Проблема уровней в отечественной методике преподавания РКИ 50—70-х гг. С. 108—111.

9. Предпороговый (базовый) уровень. Русский язык. Повседневное общение/Рук, проекта Е.М. Степанова.— М., 2002.

10. Пороговый уровень/ Русский язык. Т. 1. Повседневное общение. Т. 2. Профессиональное общение/Рук, проекта Е.М. Степанова.— Совет Европы Пресс, 1996.

11. *Журавлева Л.С., Корчабина ЕЛ., Степанова Е.М.* Уровни владения русским языком повседневного и делового общения. Содержание обучения и контроль//В мире русского слова, 2002, № 1, С. 119—125.

2.1.2. Планирование и организация уроков русского языка с использованием современных технологий (практическое занятие 2 часа)

Модель технологии обучения на учебном занятии №2

Учебное время: 2 часа.	*Количество участников: 25* чел.
Форма и вид учебного занятия	Практическое занятие с применением технологии «Ажурная пила»
План практического занятия/ Структура учебного занятия	1. **Обучение аудированию** 2. **Обучение говорению** 3. **Приемы обучения чтению** 4. **Обучение письму**
Цель учебного занятия:	Участники: -Развивают навыки РД у школьников
Педагогические задачи: *Познакомить участников с Методами и приемами работы, направленной на взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.	*Результаты учебной деятельности*: * усвоят методы и приемы обучения видам речевой деятельности

Методы обучения	Работа в группах, «Корзина идей», «Обучение в сотрудничестве», «Ажурная пила», «Бортовой журнал»
Формы обучения	Фронтальная, коллективная работа, работа в группах (парах).
Средства обучения	Материал для совместной работы, презентация, интерактивная доска, бумага, маркеры, скотч, карточки для групповой работы
Условия обучения	Аудитория, приспособленная для работы в группах, имеющая условия для использования интерактивной доски
Мониторинг и оценка	Результаты работы в группах, рефлексия

Технологическая карта занятия

Этапы деятельности	Деятельность	
	Преподавателя	Участники
1-этап. Введение (5 минут)	1.1. Сообщает, тему, цель, планируемые результаты учебного занятия и план его проведения. Объявляет, что обучение будет проводиться с применением технологии совместной работы в группах «Мозаика».	1.1.Слушают коллег, записывают
2 этап. Актуализ. знаний (15 мин.)	2.1. Для актуализации знаний предлагает метод «Корзина идей». См. Приложение 2	2.1.Записывают идеи 2.2. Высказывают свои мнения 2.3. Слушают, записывают;
3 этап. Информаци-онный (50 мин.)	3. Даёт информацию, используя визуальный материал по теме «**Планирование и организация уроков русского языка с использованием современных технологий**»: 3.1. Знакомит со структурой практического занятия; 3.2. Знакомит с техникой «Ажурная пила» 3.3.Делит участников на 4 группы из 5- 6 человек. 3.4. Задание: Индивидуально познакомиться с материалом для совместной работы. (Приложение) 3.5. Далее преподаватель просит участников под №1 собраться в одну	3.1.Слушают, записывают в «бортовой журнал», задают вопросы. 3.2.Сравнивают, высказывают свои мнения 3.3.На основе технологии «Ажурная пила» делятся на группы. Записывают, высказываются, обсуждают.

	группу, также и другие под №2,3,4,5 собраться в свои группы. 3.6.Задание: В новой сформировавшей группе обсудить информацию, изложенную в раздаточном материале. Выполнить задания. 3.7.Все возвращаются в первоначальные группы. **Задание:** В своей группе участники делятся с информацией, которую получили в той группе. При этом схемы, таблицы, зарисовки помогут при обсуждении полученной информации. 3.8.Организует презентацию лидеров групп. Участвует в обсуждении. 3.9.Составление вопросов, исходя из содержания своего текстового материала. 3.10.Отвечают на вопросы, высказывают свои мнения.	При обсуждении можно сделать схемы, таблицы, зарисовки по содержанию заданий. 3.4.Индивидуальная работа. 3.5.Работа в группе 3.6.Работа в новой группе 3.7.Работа в родной группе 3.8.Презентуют наработки. Обсуждают. 3.9.Составление вопроса
4 этап Заключительный (10 мин)	4.1. Рефлексия: Использует метод «Чемодан – мясорубка - корзина» (см. Приложение 2) Подводит итоги, поощряет активных участников.	4.1.Делают выводы, подводят итоги.

ПРИЛОЖЕНИЕ-1

Раздаточный материал для групп

Тема: Планирование и организация уроков русского языка с использованием современных технологий

1 группа: Карточки к **теме «Обучение аудированию»**

Задание 1. Что такое аудирование (слушание)? Какие способности и умения необходимы человеку при обучении аудированию? Почему возникают трудности при обучении аудированию? Чему научить сложнее: говорению или слушанию?

Задание 2. Проанализируйте данные ниже упражнения. Какие умения и навыки развиваются благодаря их выполнению? Что это за тип упражнений?

Слушайте фамилии известных людей и записывайте их.

1. Я очень люблю сонеты Шекспира.

2. Когда я был в Мадриде, ходил на выставку Пикассо. 3. Я знаю, что Ленин был марксистом.

4. Это монумент Линкольну.

5. Я читала Хемингуэя и очень его люблю.

Слушайте диалог, который происходит у кассы стадиона. Обратите внимание на интонацию переспроса.

Ник: – Пожалуйста, южная трибуна, десятый ряд, девятое место. Кассир: – На какое число?

Ник: – На сегодня.

Кассир: – На сегодня? Вы шутите? Сегодня финал. Билеты проданы.

Скажите, купил ли Ник билеты?

Прослушайте текст. Напишите его. Подчеркните в нем те предложения, которые несут основную информацию.

Помните слова Чехова, который говорил, что интеллигентный человек не лжет даже в малом, тем более в большом. Не занимается самообманом. Одна из особенностей неинтеллигентного человека состоит в том, что он придумывает себе двойника, который его оправдывает, и всегда получается, что он прав. Это для нас сейчас очень важный вопрос.

2-группа: Карточки **к теме «Обучение говорению»**

Задание 1. Охарактеризуйте говорение как вид речевой деятельности. В чем заключается цель обучения говорению? Какие умения и навыки необходимо развивать при обучении говорению? Какие виды говорения выделяют в зависимости от инициативы учащегося, формы речи? В чем заключаются трудности обучения говорению?

Задание 2. Определите специфику диалогической и монологической речи. Рассмотрите требования к овладению говорением на разных уровнях обучения.

Диалог	Монолог

Задание 3. Речевые упражнения в методической литературе условно делят на три группы: 1) упражнения, в которых передается, пересказывается услышанное или прочитанное; 2) упражнения, в которых осуществляется описание события, факта; 3) упражнения, в которых выражается отношение к факту, событию, их оценка. Какие упражнения, на ваш взгляд, наиболее продуктивны для развития коммуникативных умений?

Задание 4. Сравните данные ниже установки для инициирования говорения. Насколько они продуктивны, на ваш взгляд, и почему?

1. Ты на почте. Стоит очередь, а ты спешишь. Убеди пропустить тебя без очереди.

2. Ответьте на вопросы, при ответе используйте слова из скобок в

нужном падеже. «О чём интересно вспомнить накануне трехсотлетия Петербурга?» (некоторые страницы истории города). «Где работает Павел?» (коммерческая фирма).

3. Расскажите о себе, используя слова и выражения: родиться, жить, работать, учиться (где?), поступать/поступить (куда?), заканчивать/окончить школу, университет, изучать (что?), устраиваться/устроиться (на работу), любить (что делать), интересоваться (чем?), жениться/выйти замуж, мне, ему, ей … лет, его, её зовут …, женат/замужем.

4. Согласитесь или поспорьте. Приведите аргументы. 1) В семье должно быть много детей. 2) Главой семьи должен быть муж. 3) Женщина-мать не должна работать вне семьи. 4) Дети должны заниматься физическим трудом.

5. Прочитайте текст. Задайте вопросы друг другу и ответьте на них: Где живут родители Павла? В каком доме они раньше жили? … А где вы живёте? В каком доме вы живёте? …

3-группа: Карточки к **теме «Приемы обучения чтению»**

Задание 1. Дайте характеристику чтению как виду речевой деятельности. Какие навыки и умения развиваются при обучении чтению? Зачем необходима целевая установка при чтении? Какие приемы используются при обучении технической стороне чтения? Смысловой стороне чтения?

Задание 2. Придумайте предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания к следующему тексту. Обязательно определите в задании вид чтения! На какой уровень рассчитан этот текст?

Моя «Она»
(по рассказу А.П. Чехова)

Она, как утверждают мои родители и начальники, родилась раньше меня. Правы они или нет, я не знаю. Но я не помню ни одного дня в моей жизни, когда бы я не принадлежал ей и не чувствовал над собой её власти. Она не покидает меня день и ночь, и я тоже не имею желания убежать от неё; связь наша крепкая и прочная...

Но не завидуйте! Эта трогательная связь не приносит мне ничего, кроме несчастий. Во-первых, моя «она» не отходит от меня день и ночь, не даёт мне заниматься делом. Она мешает мне читать, писать, гулять, наслаждаться природой... Я пишу, а она толкает меня под локоть. Во-вторых, она забирает все мои деньги. За её привязанность я пожертвовал всем: карьерой, славой, комфортом... Из-за неё я хожу голодным и плохо одетым, живу в дешёвой гостинице. Всё, всё съедает она, ненасытная! Я

ненавижу её, презираю... Давно бы пора развестись с ней, но не развёлся я не потому, что московские адвокаты берут за развод четыре тысячи... Детей у нас пока нет... Хотите знать её имя? Пожалуйста... Оно поэтично и напоминает Лилю, Лелю, Нелли...

Её зовут Лень.

4-группа: Карточки к **теме «Обучение письму»**

Задание 1. Какова специфика письма как вида речевой деятельности? В чем его отличие от говорения? Какие навыки и умения вырабатываются в результате обучения письму? Какие выделяют подходы при обучении письму?

Задание 2. Какие виды деятельности осуществляют учащиеся при овладении компетенциями письменной речи? Какими видами деятельности должны овладеть все обучающиеся? Какие виды деятельности необходимы будущим студентам?

Задание 3. Что такое компрессия текста? Для чего обучающимся необходимо овладеть навыками компрессии текстов? Какие виды компрессии текстов бывают? На примере текста Тургенева покажите приемы содержательной компрессии (выделение микротем, ключевых слов) и структурной компрессии (упрощение грамматической структуры, лексического состава) текста.

И.С. Тургенев «Воробей»

Я возвращался с охоты и шёл по аллее сада. Собака бежала впереди меня. Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, как бы зачуяв перед

собою дичь.

Я глянул вдоль аллеи и увидал молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове. Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки.

Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг, сорвавшись с близкого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой её мордой – и весь взъерошенный, искажённый, с отчаянным и жалким писком прыгнул раза два в направлении зубастой раскрытой пасти.

Он ринулся спасать, он заслонил собою своё детище… но всё

его маленькое тельце трепетало от ужаса, голос одичал и охрип, он замирал, он жертвовал собою!

Каким громадным чудовищем должна была ему казаться собака! И всё-таки он не мог усидеть на своей высокой, безопасной ветке… Сила, сильнее его воли, сбросила его оттуда.

Мой Трезор остановился, попятился… Видно, и он признал эту силу. Я поспешил отозвать смущённого пса – и удалился, благоговея.

Да; не смейтесь. Я благоговел перед той маленькой героической птицей, перед любовным её порывом.

Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь.

ПРИЛОЖЕНИЕ-2

МЕТОД «КОРЗИНА ИДЕЙ»

Это приём организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии урока, когда идёт актуализация знаний и опыта. Этот приём позволяет выяснить все, что знают учащиеся по обсуждаемой теме урока. На доске прикрепляется значок корзины, в которую условно собирается то, что ученики знают об изучаемой теме.

Алгоритм работы:

- Каждый ученик вспоминает и записывает в тетради все, что знает по теме (индивидуальная работа продолжается 1-2 минуты).
- 2. Обмен информацией в парах или группах.
- 3. Далее каждая группа называет какое-то одно сведение или факт, не повторяя ранее сказанного.
- 4. Все сведения кратко записываются в «Корзине идей», даже если они ошибочны.
- Все ошибки исправляются по мере освоения новой информации.

Метод «Мозаика (ажурная пила)». Данный метод позволяет учащимся получить большое количество информации в течение короткого промежутка времени, он служит способом решения сложной проблемы, требующей определённых знаний. Применять этот метод на уроках следует по следующим правилам:

1. Определить, на какие задачи раскладывается проблема, которую предстоит решить в классе. К примеру: изучить определённый учебный материал или отработать навык применения учебных знаний.

2. Подготовить необходимую информацию для каждой экспертной группы: разделы изучаемого параграфа, набор упражнений и т.п. Желательно, чтобы учащиеся смогли ими легко воспользоваться (указать конкретные страницы, подобрать задания по учебнику или другим источникам, сделать копии и др.)

3. Изготовить таблички разного цвета с именами (или цифрами) для распределения учащихся по группам. Каждый ученик будет входить в две группы – «основную» и группу «экспертов». Основные группы можно обозначить номерами, например от 1 до 5. Каждая группа состоит из 5 человек, которые будут являться экспертами по определённой теме. Экспертов каждой темы (раздела темы, типов заданий, упражнений и т.п.) обозначаем цветами: красный, синий, жёлтый, зелёный, белый. Таким образом, в каждой основной группе присутствуют эксперты разных цветов (по разным темам). После того как члены «основной» группы ознакомились с заданием, обсудили и распределили его между собой, «эксперты» расходятся по «экспертным» группам, в каждой из которых собираются эксперты по одной теме (с одним цветом) и обсуждают эту тему, решают свои задачи и т.д. Группа экспертов определяет чему каждый из «экспертов» научит свою «основную» группу. Затем «эксперты» возвращаются в свои «основные группы» и докладывают группам о проделанной работе, обучая своих товарищей. Таким образом происходит обмен информацией между детьми, а учитель выступает в качестве консультанта, помощника «экспертным» группам, наблюдателем за процессом взаимного обучения. Итоги урока подводит «основная» группа, которая может оценить вклад разных «экспертов» в общее решение. В конце преподаватель проверяет уровень освоение материала учащимися и подводит итоги занятия.

МЕТОД «БОРТОВОЙ ЖУРНАЛ»

Приём **«Бортовой журнал»** – это способ визуализации материала. Он может стать ведущим приемом на смысловой стадии. Бортовые журналы – обобщающее название различных приемов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. Когда бортовой журнал применяется в самом простейшем варианте, перед чтением или иной формой изучения материала, учащиеся записывают ответы на следующие вопросы:

Что мне известно по данной теме?	Что нового я узнал из текста?

Материал для совместной работы

Тема 2. Планирование и организация уроков русского языка с использованием современных технологий.

1. Обучение аудированию

ПОВТОРИТЕ ТЕОРИЮ!

Аудирование представляет собой одновременное восприятие и понимание иноязычной речи на слух.

Задача начального этапа обучения – сформировать базовые умения аудирования:

– понимание смысла отдельных реплик собеседника;

– понимание смысла небольших по объёму связных высказываний, построенных на изученном лексико-грамматическом материале.

Конечная цель обучения аудированию – сформировать аудитивные умения:

– понимание неадаптированных текстов на уровне значений (понимание основных фактов, умение отвечать на вопросы);

– понимание на уровне смысла (понимание идеи и подтекста высказывания, замысла автора, его оценка).

Упражнения по обучению аудированию: **подготовительные** и **речевые**.

Цель *подготовительных* упражнений – развитие фонетического и интонационного слуха, формирование механизмов аудирования.

Цель *речевых* упражнений – развитие умений аудирования на основе преодоления аудитивных трудностей.

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ!

ЗАДАНИЕ 3. Вам необходимо подготовить и провести занятие по русскому языку (начальный этап обучения), цель которого – развитие умений аудирования.

Проанализируйте данную ниже систему работы над текстом. Определите, какие задания относятся к: а) предтекстовому; б) текстовому; в) послетекстовому этапам. Укажите задачу каждого задания.

Определите этап обучения, на котором можно использовать данные тексты.

Подготовьте фрагменты уроков по материалам задания.

А. *Тема занятия:* **Пальма** (аудирование)
Цель занятия: …

Ход занятия

Упражнение 1*. Прочитайте слова и словосочетания. Объясните их значения*

Оранжерея, пальма, травка, рамы, решётки; выйти на свободу

Удар раздался; стёкла зазвенели, рассыпались; пальма высилась

Упражнение 2. *Прослушайте слова и словосочетания. Объясните их значения. Скажите, от каких слов они образованы. Приведите примеры однокоренных слов.*

А. Ботанический, северный, огромный, прочный, железный, стеклянный.

Б. Тесно, упрямо, больно, гордо; выше, шире, красивее

Упражнение 3. *Прочитайте глаголы, которые Вы услышите в тексте. К глаголам несовершенного вида* (*НСВ*) *подберите глаголы совершенного вида* (*СВ*). *Скажите, с какими вопросами дополнения употребляются данные глаголы. Приведите примеры.*

Расти, выдерживать рассыпáться, возражать, выходить, ломать, умирать, освобождаться

Упражнение 4. *Прочитайте утверждения.*

1. В оранжерее южным растениям было тесно.
2. Пальма хотела выйти на свободу.
3. Деревья поддержали пальму.
4. Через месяц пальма выросла до железной решётки.
5. Железные решётки были прочные, и пальма не смогла их сломать.
6. Пальма вырвалась на свободу.

Слушайте текст. Согласитесь с данными выше утверждениями или опровергните их.

Пальма

В одном северном городе был ботанический сад, а в этом саду − огромная оранжерея. Сквозь толстые стекла видны были южные растения. Им было тесно. Среди этих растений одна пальма была выше и красивее всех. Однажды пальма обратилась к деревьям, которые были в этой оранжерее.

− Послушайте меня, растите выше и шире, наша оранжерея не выдержит, рассыплется, и мы выйдем на свободу.

Деревья возражали: «Рамы прочны, и мы никогда не сломаем их».

−Ну, как хотите! − отвечала пальма − Я хочу видеть небо и солнце не сквозь эти стекла. И я увижу!

Прошёл месяц. Пальма все подымалась. Наконец она уперлась в рамы. Расти дальше было некуда. Дерево было упрямо, давило на железные решетки.

Маленькая травка спросила пальму:

− Неужели вам не больно?

Пальма ответила: «Больно! Но что значит больно, если я хочу выйти на свободу. Я умру или освобожусь».

И в эту минуту раздался звонкий удар. Лопнула толстая железная полоса. Посыпались и зазвенели стёкла. Над стеклянной крышей гордо высилась зеленая пальма (*По В.М. Гаршину*).

Упражнение 5. *Прослушайте текст. Дополните данные утверждения.*

1. В одном северном городе был _____ _____, а в этом саду − огромная _____ .

2. Сквозь толстые стёкла видны были южные _____. Им было _____ . Среди этих растений одна пальма была _____ и _____ всех.

3. Однажды пальма обратилась к деревьям: «Послушайте меня, растите _____ и _____, наша оранжерея не выдержит и мы _____ .

4. Я хочу видеть _____ и _____ не сквозь эти стёкла. И я _____!

5. Маленькая травка спросила пальму: «Неужели вам __ _____ ? Пальма ответила: «Больно! Но что значит больно, если я хочу _____. Я умру или _____ ».

6. Над стеклянной крышей _____ высилась зелёная пальма.

Упражнение 6. *Что Вы можете сказать о пальме и других деревьях в оранжерее? Дайте краткую характеристику персонажей сказки.*

Как вы думаете, какие события могли следовать за событиями текста?

Упражнение 7. *Как вы понимаете выражение «Сказка – ложь, да в ней намёк…». Обсудите, какую идею хотел донести до слушателей автор.*

Сформулируйте идею письменно.

ЗАДАНИЕ 4. В процессе работы с учебным аудиотекстом преподаватель использует различные задания и упражнения. Укажите, к каким этапам работы относятся задания и упражнения в таблице.

Таблица 1

Задания и упражнения по обучению аудированию

Этапы работы над аудиотекстом	*Номер этапа*	*Виды заданий и упражнений*
I. Предтекстовый этап II. Текстовый этап III. Послетекстовый этап	III I II	1) пересказ текста: выборочный, сжатый, по плану и т. д.; 2) задания на развитие фонематического и интонационного слуха учащихся (прослушивание двух одинаковых предложений и определение сходства или различия в их интонационном оформлении); 3) прослушивание аудиотекста с разными целевыми установками (понимание основного содержания, понимание деталей); 4) задания на восприятие и узнавание языковых средств (узнавание звука в словах и предложениях; определение значения многозначных слов); 5) выяснение замысла автора; 6) проверка понимания основного содержания аудиотекста (постановка общих или специальных вопросов; выбор правильного ответа из нескольких данных); 7) выбор заголовка для аудиотекста из нескольких предложенных; 8) составление плана; 9) развитие аудитивной памяти учащихся: повторение фраз с увеличением их объёма; 10) снятие языковых трудностей: объяснение значений новых слов, трудных грамматических явлений и т. д.; 11) проверка детального понимания

Этапы работы над аудиотекстом	*Номер этапа*	*Виды заданий и упражнений*
		содержания аудиотекста: постановка вопросов разного типа; верные и неверные утверждения; заполнение пропусков в тексте и т. д.; 12) вступительная беседа преподавателя; 13) прослушивание начала предложения и предположение о вариантах его окончания; о том, какие из слов на доске встретятся в данном тексте и т. д.; 14) оценка слушающим событий текста или поступков героев; 15) снятие трудностей понимания содержания аудиотекста: выяснение фоновых знаний учащихся; 16) разъяснение неизвестных фактов, наиболее трудных предложений текста, прослушивание отдельных предложений и т. д.; 17) предложение своего варианта начала (окончания) микротекста; 18) составление диалогов на основе прослушанного текста; 19) слушание диалога и повторение его реплик в интервалах; 20) слушание текста, сопоставление его содержания с изображением на картинке; обсуждение того, что на картинке не соответствует фактам текста

2. **Обучение говорению**

ПОВТОРИТЕ ТЕОРИЮ!

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, с помощью которого (совместно с аудированием) осуществляется устное общение.

Цель обучения говорению на начальном этапе – овладение устной речью в рамках ограниченного круга тем и ситуаций на строго отобранном языковом материале.

Коммуникативная ситуация – это комплекс обстоятельств, стимулирующих речевое действие (личность собеседников, их социальные роли, взаимоотношения, речевые намерения, а также обстоятельства, в которых развивается ситуация).

Учебно-речевая ситуация – совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых преподавателем или учебником.

Диалог – форма устного речевого общения, при которой собеседники обмениваются репликами в непосредственном акте общения.

Реплика – составная часть диалога, принадлежащая одному из говорящих.

Диалогическое единство – единица обучения диалогической речи, соединение реплик, характеризующееся *структурной, семантической* и *интонационной завершённостью.*

Способы обучения диалогу:

– *дедуктивный* способ предполагает многократное чтение, заучивание диалога и последующее формирование навыков и умений самостоятельного ведения аналогичных диалогов в учебно-речевых ситуациях.

– *индуктивный* способ предполагает овладение элементами диалога и последующее формирование навыков и умений самостоятельного ведения диалога в учебно-речевой ситуации.

Монолог – форма устного речевого общения, предполагающая продолжительное высказывание одного лица.

Монологическое единство – развёрнутое высказывание, состоящее из 6–20 предложений.

Упражнения по обучению говорению: **подготовительные** и **речевые.**

Цель подготовительных упражнений – активизация лексико-грамматического языкового материала, формирование навыка оперирования фонетическими, лексическими, грамматическими единицами, а также целыми предложениями.

Виды подготовительных упражнений:

- *имитативные*;
- *подстановочные*;
- *трансформационные;*
- *репродуктивные.*

Цель ***речевых*** упражнений – развитие умений формировать сообщение в условиях, близких к реальным ситуациям общения.

Виды речевых упражнений:

А.

– *упражнения в передаче содержания (пересказ);*

– *упражнения в описании событий, фактов;*

– *упражнения в выражении отношения к фактам, событиям, их оценка.*

Б.

– *ситуативные* (ролевые, деловые игры, диспуты, драматизация);

– *игровые* (языковые игры, викторины, конкурсы).

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ!

ЗАДАНИЕ 2. Вы – преподаватель русского языка. Ваша цель – научить описывать сюжетную картину. Определите последовательность организации учебных действий при выполнении задания.

1. Самостоятельное описание отдельных частей картины.
2. Ответы на вопросы преподавателя (по содержанию картины).
3. Расширение высказывания преподавателя о сюжете картины путем добавления ещё одного предложения.
4. Описание картины в том порядке, как её рисовал художник: вначале центральные события / фигуры, затем детали (по цепочке).
5. Вопросы учащихся друг другу о событиях /фигурах, изображённых на картине.
6. Повторение названий предметов и людей, изображённых на картине.
7. Повторение грамматических структур, которые могут использовать учащиеся, составляя рассказ по картине.

ЗАДАНИЕ 3. В начале учебного года на занятии по русскому языку иностранным учащимся было предложено подготовить рассказ по теме «Летние каникулы». Определите последовательность организации учебных действий при выполнении заданий.

1. Обсуждение интересных событий летних каникул (работа в группах).
2. Повторение названий предметов и видов деятельности, связанных с летним отдыхом (работа с картинками).
3. Упражнения на автоматизацию речевых единиц по теме «Летний отдых» (работа в парах с картинками).
4. Инсценирование лучших рассказов.
5. Составление плана будущего рассказа.
6. Рассказ о летних каникулах по плану.
7. Слушание рассказа преподавателя о том, как он провёл летний отпуск.
8. Выполнение упражнений с целью актуализации и закрепления лексико-грамматических навыков.

ЗАДАНИЕ 4. Вы – преподаватель русского языка. Ваша цель – развитие умений диалогического общения. Определите последовательность организации учебных действий при выполнении заданий.

1. Дайте полный ответ на вопрос по образцу.

Образец: *Куда вы идёте?* (*библиотека*) – *Я иду в библиотеку*.

2. Согласитесь или не согласитесь с высказыванием.

Образец: *Саша идёт в библиотеку? – Да, Саша идёт в библиотеку*. (*Нет, Саша не идёт в библиотеку, он идёт в кино*.)

3. Составьте диалоги по образцу.

Образец: – *Я иду в библиотеку. А ты?*
– *Я тоже иду в библиотеку*.

4. Дайте краткие ответы на вопросы по образцу:

Образец: *Куда вы идёте? – В библиотеку*.

5. Скажите, куда идут участники диалога.

Образец: – *Вы идёте в библиотеку?*
– *Да, мне нужно сдать книги.*
– *Очень хорошо. Мне тоже.*

(*Участники диалога идут в библиотеку*.)

ЗАДАНИЕ 5. Вы – преподаватель русского языка. Ваша цель – развитие умений диалогического общения. Определите последовательность организации учебных действий при выполнении заданий. Какой способ овладения элементами диалога использует преподаватель – *индуктивный* или *дедуктивный*?

1. Слушание диалога-образца.
2. Составление диалога с дополнениями / изменениями на основе прослушанного.
3. Ответы на вопросы по диалогу-образцу.
4. Составление диалога на заданную тему в новых ситуациях.
5. Анализ смысловой структуры диалога-образца (определение целей и мотивов участников диалога).
6. Выполнение упражнений, направленных на предотвращение ошибок при воспроизведении диалога (работа над лексико-грамматическими трудностями).
7. Вторичное восприятие диалога с опорой на печатный текст.

3. **Обучение чтению**

ПОВТОРИТЕ ТЕОРИЮ!

Чтение – рецептивный вид речевой деятельности по восприятию и пониманию письменного текста.

Целью обучения является такой уровень овладения чтением, при котором оно используется для удовлетворения реальных жизненных потребностей, т. е.:

– техническая сторона чтения автоматизирована;

– внимание читающего направлено на содержание, а не на языковую форму;

– экономность, т. е. усилия читающего адекватны цели чтения.

Техника чтения – владение буквенно-звуковыми соответствиями, навыки слитного произнесение слогов, слов, предложений и правильного интонационного оформления.

Приёмы формирования техники чтения:

– озвучивание слогов, слов, предложений (вслед за звуковым источником или самостоятельно);

– чтение вслух предложений с различной интонацией;

– «карточки мгновенного предъявления»;

– «снежный ком»: чтение предложений с постепенно увеличивающимся количеством компонентов;

– «нанизывание бус»: чтение и повторение увеличивающегося количества предложений не глядя в текст;

– выразительное чтение, заучивание наизусть стихотворений, прозаических отрывков;

– чтение текста про себя с ограничением времени и др.

Виды чтения в зависимости от целевой установки:

– *просмотровое***.** Цель – получить общее представление о теме и вопросах, рассматриваемых в тексте (текстах), или найти интересующую информацию.

– *ознакомительное***.** Цель – извлечь основную информацию текста, т. е выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится по данным вопросам.

– *изучающее***.** Цель − максимально полно и точно понять информацию текста, критически её осмыслить для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе.

– *поисковое***.** Цель – быстро найти в тексте конкретную информацию.

Виды упражнений по обучению чтению:

– *предтекстовые* (направленные на преодоление трудностей восприятия текста на уровне языкового материала и смыслового содержания: на формирование психологических механизмов чтения)

– *притекстовые* (направленные на формирование коммуникативной установки на чтение);

– *послетекстовые* (направленные на развитие умений осознать текст как единое смысловое целое).

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ!

ЗАДАНИЕ 2. Ознакомьтесь с примерами заданий и упражнений. Скажите, какие из них направлены на: а) формирование техники чтения; б) обучение чтению.

1. Прочитайте вслух отрывок текста в заданном темпе.
2. Прочитайте диалог вслух по ролям.

3. Прочитайте про себя предложение и повторите его, не глядя в текст.

4. Прочитайте текст и найдите предложение, логически связанное с данным: *Книга лежит на столе.*

А. *Студенты изучают русский язык.*

Б. *В нашей стране издаётся много книг.*

В. *Эту книгу я купил вчера.*

5. Участвуйте в конкурсе: кто быстрее произнесёт скороговорку *Шла Саша по шоссе и сосала сушку*.

6. Прочитайте вслух только сложные слова (т. е. состоящие из двух и более корней): *многочисленный, промышленный, торжественный, всеобщий* и т. п.)

7. Прочитайте слова про себя. Найдите в группе слов то, которое несёт отрицательный признак: *теоретический, бесценный, аполитичный, дискомфортный, искусственный, антинаучный* и т. п.

8. Закончите предложение в соответствии с информацией, прочитанной в тексте: *Она вышла замуж, потому что*

а) *не хотела жить одна;*

б) *любила его;*

в) *так было принято.*

ЗАДАНИЕ 3. В методике обучения русскому языку как иностранному выделяют такие виды чтения, как *просмотровое, ознакомительное, изучающее* и *поисковое*. Скажите, в каком виде чтения:

– необходимо: а) только определить факт наличия / отсутствия в тексте нужной информации; б) понять всю информацию текста (100 %); в) понять основное содержание текста (достаточно 70–75 %).

– текст: а) содержит 90% знакомых слов, при чтении можно пользоваться словарем; б) текст содержит знакомые учащемуся слова и грамматические конструкции, незнакомые слова не вызывают трудностей понимания основных проблем текста; в) аутентичный, степень трудности слов и грамматических конструкций не влияет на реализацию задачи чтения;

– темп чтения: а) должен быть достаточно быстрым; б) может быть любым;

ЗАДАНИЕ 4. Каждый вид чтения требует своей методики обучения и специально подготовленных материалов для чтения. Проанализируйте

следующие ситуации и скажите: а) какой вид чтения следует выбрать учащемуся; б) в каких ситуациях учащийся *не должен пользоваться словарём / может пользоваться / должен пользоваться словарём.*

1.Обучающийся должен перечислить основные темы, на которые пишут в сегодняшней газете.

2. Обучающийся готовится к выступлению на семинаре. В библиотеке ему необходимо отобрать книги и статьи, которые могут потребоваться.

3. Обучающийся нашёл статью, которая, как он считает, будет ему нужна.

4. Обучающийся нашёл статью, в которой наиболее полно раскрывается интересующая его проблема.

ЗАДАНИЕ 5. Вы – преподаватель русского языка. Ваша цель – развитие умений чтения про себя и проверка понимания прочитанного. Определите последовательность организации учебных действий при выполнении заданий.

1. Учащиеся читают текст про себя.

2. Учащиеся находят ключевые предложения в тексте.

3. Преподаватель даёт задание определить тему текста.

4. Преподаватель задаёт вопросы с целью проверки понимания прочитанного.

5. Среди предложенных картинок учащиеся выбирают ту, которая соответствует основному содержанию прочитанного.

6. Учащиеся читают текст второй раз с целью более глубокого осмысления его содержания.

ЗАДАНИЕ 6. Вы – преподаватель русского языка. Ваша цель – развитие умения извлекать необходимую информацию из текста (ознакомительное чтение). Выберите из данных заданий те, которые направлены на реализацию цели урока.

1. Составьте план-конспект текста.

2. Просмотрите текст и выделите в нем основные темы.

3. Прочитайте текст и скажите, когда происходит действие, с помощью каких формальных признаков вам удалось это установить.

4. Покажите слова (на карточках), соответствующие демонстрируемым предметам.

5. Прочитайте текст и найдите абзац, в котором говорится о...

6. Прочитайте текст и выделите в нем факты, доказывающие, что...

7. Укажите, в каких предложениях подчеркнута группа предиката, а в каких – группа субъекта.

8. Найдите в тексте предложения, содержание которых соответствует содержанию следующих предложений.

9. Выберите картинки, которые могут служить иллюстрациями к прочитанному.

10. Прочитайте каждое предложение про себя, а потом повторите вслух, не глядя в текст.

ЗАДАНИЕ 7. Вам необходимо подготовить и провести занятие по русскому языку (начальный этап обучения). Цель урока – развитие умений чтения и совершенствование лексико-грамматических навыков (изучающее чтение).

Проанализируйте данную ниже систему работы над текстом. Определите, какие задания относятся к: а) предтекстовому; б) текстовому; в) послетекстовому этапам. Укажите задачу каждого задания.

Подготовьте фрагмент урока с использованием данного текста.

Тема занятия: **Михаил Васильевич Ломоносов** (изучающее чтение).

Цель занятия: ...

Ход занятия

Упражнение 1. *Прочитайте слова. Обратите внимание на произношение звука* **[*о*]** *в безударных слогах.*

Ломоносов, Москва, Россия, отец, образование, профессор, открытие, большой, разнообразный, государственный, иностранный, основать, создать, родиться, хотеть, получить, голодать, посылать, окончить, продолжать.

Упражнение 2. *Прочитайте слова. Обратите внимание на произношение звука* **[э]** *после мягких в безударных слогах.*

Крестьянин, семья, деревня, Германия, Петербург, великий, немецкий, пешком, нельзя, теперь.

Упражнение 3. *Прочитайте словосочетания. Предлоги с последующими словами читайте слитно.*

В Германии, в Петербурге, в Москве, в Академии наук, в небольшой деревне, в университете, с отцом, с большим трудом.

В 1711 году, в 1741 году, в 1755 году.

Упражнение 4. *Подберите:*

а) синонимы к выделенным словам.

Великий учёный, *очень хорошо* учиться, *создать* первый университет, *думать* о создании университета, *основатель* университета;

б) антонимы к выделенным словам.

Бедная семья, *начать* изучать грамматику, *часто* голодать, учиться очень *хорошо*, *нельзя* получить образование.

Упражнение 5. *Прочитайте глаголы, подберите к ним однокоренные существительные.*

Основать, работать, голодать, открыть, создать, учиться.

Упражнение 6*. Прочитайте слова. Определите, от каких существительных образованы данные прилагательные.*

Северный, научный, государственный, московский.

Упражнение 7. *Подберите однокоренные прилагательные к данным наречиям.*

Трудно, отлично, хорошо, прекрасно, важно.

Упражнение 8. *Подберите однокоренные наречия с суффиксом* ***-о-*** *к данным прилагательным.*

Частый, ранний, бедный, самостоятельный.

Упражнение 9. *Прочитайте данные глаголы несовершенного вида (НСВ), назовите их пару совершенного вида (СВ). Скажите, с какими вопросами дополнения они используются. Приведите примеры.*

Начинать, продолжать, создавать, делать, получать, изучать, поступать, посылать.

Упражнение 10. *Составьте словосочетания по образцу.*

*Образец***:** сын – крестьянин *сын крестьянина*

Основатель – первый университет, берег – Белое море, Академия – науки, профессор – химия, область – физика и химия, создатель – университет, дети – крестьяне, центр – русская наука и культура, имя – Ломоносов.

Упражнение 11. *Прочитайте текст. Слова, данные в скобках, употребите в нужной форме.*

Ломоносов родился (северная деревня). Он самостоятельно начал изучать (русская грамматика и арифметика). Юноша пошёл пешком из (деревня) в (Москва). Ломоносова послали учиться (Германия). Он жил (Германия) 5 лет. В России он начал работать (Академия наук). Через 4 года он стал (профессор) химии. Ломоносов всегда думал (создание) университета в России. МГУ сегодня – это центр (русская наука и культура).

Упражнение 12. *Прочитайте текст и ответьте на вопрос: Кто такой М.В. Ломоносов?*

Михаил Васильевич Ломоносов

Михаил Васильевич Ломоносов – великий русский учёный, основатель первого в России университета.

М. В. Ломоносов родился в 1711 году в северной деревне на берегу Белого моря. Его отец был крестьянином. Михаил рано начал работать вместе с отцом, потому что семья была очень бедной. Мальчик очень хотел учиться, но в то время сыну крестьянина было трудно получить образование.

Когда Михаилу было 10 лет, он научился писать и читать, а потом начал самостоятельно изучать грамматику и арифметику. Но юноша хотел учиться дальше и, когда ему было 19 лет, зимой он пошёл пешком из деревни в Москву.

В Москве он с большим трудом поступил в школу. Ломоносов часто голодал, потому что его отец не мог посылать сыну деньги. Но он всегда учился очень хорошо. Когда он отлично окончил школу, его послали в Петербург, а потом в Германию, чтобы он мог продолжать своё образование.

В Германии Ломоносов жил 5 лет. Там изучил многие науки, прекрасно выучил латинский и немецкий языки.

В 1741 году М. В. Ломоносов вернулся в Россию и начал работать в Академии наук. Через 4 года он стал профессором химии. Научная работа М. В. Ломоносова была разнообразной. Он занимался химией, физикой, историей, астрономией, русской грамматикой и другими науками. Ломоносов знал многие иностранные языки. Он писал по-немецки и по-французски. Он хорошо изучил русскую грамматику и создал «Первую русскую грамматику». М. В. Ломоносов сделал важные открытия в области физики и химии.

В то время в России нельзя было получить высшее образование, поэтому М. В. Ломоносов всегда думал о создании университета в России. Он хотел, чтобы в университете могли учиться дети крестьян.

В 1755 году Ломоносов основал в Москве первый университет. Теперь этот университет носит его имя. Московский государственный университет сегодня – это центр русской науки и культуры.

Упражнение 13. *Прочитайте простые предложения. Объедините их в сложное, используя союзы ПОЭТОМУ, ПОТОМУ ЧТО, НО.*

1. Семья была очень бедной. Мальчик рано начал работать вместе с отцом.
2. Михаил очень хотел учиться. Он самостоятельно начал изучать грамматику и арифметику.
3. В Москве Ломоносов часто голодал. Его отец не мог посылать ему деньги.
4. Жизнь Ломоносова в Москве была трудной. Он всегда учился очень хорошо.

5. Научная работа Ломоносова была разнообразной. Он занимался физикой, химией, историей, русской грамматикой и другими науками.

6. В то время в России нельзя было получить высшее образование. Ломоносов всегда думал о создании университета в России.

7. В 1755 году Ломоносов основал в Москве первый университет. Теперь этот университет носит его имя.

Упражнение 14. *Прочитайте текст ещё раз и ответьте на вопросы.*

1. Кто такой М. В. Ломоносов?
2. Где и когда он родился?
3. Что вы узнали о его семье?
4. Почему, когда мальчику было 10 лет, он самостоятельно начал учиться?
5. Почему в 19 лет Ломоносов пошёл пешком из деревни в Москву?
6. Что вы можете рассказать о жизни М. В. Ломоносова в Москве?
7. Почему после окончания школы М. В. Ломоносова послали сначала в Петербург, а потом в Германию?
8. Что вы узнали из текста о жизни М. В. Ломоносова в Германии?
9. Когда М.В. Ломоносов вернулся из Германии в Россию?
10. Что вы можете рассказать о научной работе М. В. Ломоносова?
11. Почему М. В. Ломоносов всегда мечтал создать университет в России?
12. Когда и где М. В. Ломоносов основал первый в России университет?

Упражнение 15. *Найдите в тексте абзацы, в которых говорится о научной работе М. В. Ломоносова.*

Упражнение 16. *Разделите текст на смысловые части и составьте план.*

Упражнение 17. *Расскажите о жизни и деятельности М. В. Ломоносова, используя план.*

(По материалам учебно-методического пособия «Изучающее чтение» / Л. А. Меренкова и др., Минск, 2000.)

4. **Обучение письму и письменной речи**

ПОВТОРИТЕ ТЕОРИЮ!

Письменная речь – это вид речевой деятельности, связанный с передачей информации в графической форме в соответствии с ситуацией общения.

Овладение *техникой письма* предполагает формирование умения правильно писать буквы и слова изучаемого языка (овладение русским алфавитом, русской графикой и каллиграфией).

Задача обучения письменной речи на начальном этапе: развивать умения оформлять известный студентам лексико-грамматический материал в соответствии с принятой в русском языке традицией.

Задача обучения письменной речи на продвинутом этапе: развивать умения конспектировать печатный текст и лекции; составлять аннотации, рефераты, резюме; умения вести деловую переписку.

ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ!

ЗАДАНИЕ 4. В пособии по обучению письменной речи на начальном этапе предлагаются следующие задания. Скажите, какие навыки и умения в области письменной речи они развивают:

а) организация связного текста;

б) прогнозирование письменного текста;

в) расширение объёма оперативной памяти.

1. Слушайте, повторяйте, читайте. Последнее предложение запишите по памяти.

Ученики читали.

Ученики -иностранцы читали.

Ученики -иностранцы читали статью.

Ученики -иностранцы читали статью в газете.

Ученики -иностранцы читали статью в газете «Правда».

Недавно ученики-иностранцы читали статью в газете «Правда».

2. Подруги встретились в библиотеке и поговорили несколько минут. Прочитайте реплики диалога. Запишите их в логической последовательности в форме единого текста-диалога.

3. Прослушайте микротекст. Запишите его по памяти.

4. Прочитайте текст. Обратите внимание на способ связи предложений. Скажите, какую роль играют выделенные слова.

Усадьба Кусково расположена в восточной части Москвы. ***Это старинное имение*** *любят москвичи и гости столицы.* ***Усадьба*** *окружена чудесным парком.* ***Парк*** *украшен мраморными* ***скульптурами. Их*** *красота подчеркивается огромными* ***деревьями. Эти «великаны»*** *охраняют покой усадьбы.*

5. Прочитайте текст о современном художнике. Ответьте на вопросы к тексту Представьте, что Вы журналист и готовитесь к интервью с этим художником. О чём Вы у него спросите? Напишите список вопросов.

6. Как можно закончить записи в дневнике? (Допишите предложения.)

20.02.2012. Сегодня мы плохо написали контрольную работу. Поэтому преподаватель хочет, чтобы... . Думаю, что я напишу работу лучше, если... .

7. Студент подготовил материал для статьи «Национальные традиции». Преподаватель посоветовал ему соединить простые предложения в сложные с помощью слов *когда, потому что, поэтому, чтобы, который.*

8. Вы ездили на экскурсию в белорусский город Мир. Восстановите текст о поездке.

Вчера мы с ... ездили на экскурсию. Мы были в ... . Это ... город. Мы ездили туда на ... . В Мире мы ... и разговаривали с ... . Это подруга нашего студента из Китая. Она экскурсовод, поэтому хорошо знает ... . Когда мы гуляли, мы ... старинные здания и памятники. ... мы купили сувениры.

9. Прочитайте текст. Запишите вопросы к каждому абзацу.

ЗАДАНИЕ 4. Вы – преподаватель русского языка. Ваша цель – развитие умений передавать содержание прослушанного текста письменно. Определите последовательность организации учебных действий при выполнении заданий.

А. Чтение текста преподавателем.

Б. Выполнение заданий на снятие лексико-грамматических трудностей (объяснение новых слов, актуализация необходимых грамматических структур и т. п.).

В. Пересказ текста по плану.

Г. Повторное чтение текста преподавателем.

Д. Изложение содержания текста устно с трансформацией (сжатие; с элементами сочинения).

Е. Изложение содержания текста письменно.

Ж. Составление плана текста.

З. Ответы на вопросы с целью проверки понимания содержания текста.

ЗАДАНИЕ 5. При обучении написанию бытового письма обучающимся предлагаются следующие упражнения. Скажите, какие умения в области письменной речи они развивают:

а) умение оперировать лексико-грамматическим материалом в письменной форме;

б) умение оформлять текст письма в соответствии с принятой в русском языке традицией;

в) умение использовать эпистолярные формы (обращение, приветствие, благодарность, заключение).

Упражнение 1. Антон написал несколько писем. Определите по формам письменного обращения, кому могут быть адресованы эти письма: *Привет, Анна! Здравствуйте, глубокоуважаемый Иван Иванович! Здравствуйте, дорогие Маша и Сергей! Привет, мои дорогие! Салют, Андрей!* и т. п.

Упражнение 2. Выпишите из списка речевые формулы, выражающие подтверждение получения письма,

Упражнение 3. Прочитайте письмо студента, адресованное его преподавателю. Проанализируйте структуру письма. Укажите: а) средства обращения к адресату; б) средства выражения отношения автора к описываемым событиям; в) надежды на скорый ответ; г) речевые формулы окончания письма. Составьте план письма. Подготовьте письменный ответ.

Упражнение 4. Прочитайте отрывки из писем разных студентов к своим родителям, друзьям, преподавателям. Скажите, в каких письмах нарушены правила оформления письма?

Упражнение 5. Напишите письмо родителям / другу / преподавателю (письмо-сообщение, письмо-описание, письмо-рассуждение). Используйте речевые средства с учётом жанров письма и ситуаций общения.

Упражнение 6. Проанализируйте образцы оформления конвертов и листа бумаги для письма. Заполните конверты (напишите свой адрес и адрес получателя).

ЗАДАНИЕ 6. При обучении конспектированию важным является умение свёртывать информацию. Определите, какой тип свёртывания информации используется в следующих упражнениях:

а) сжатие путём исключения отдельных предложений;

б) сжатие путём синонимичных замен;

в) сжатие путём исключения фрагментов текста;

г) смысловое сжатие.

1. Запишите сокращённый вариант текста, исключая слова, словосочетания, части предложений и предложения, не несущие важной информации.

2. Запишите сокращённый вариант текста, исключая информацию о деталях.

3. Выпишите трудные для Вас словосочетания и предложения. Замените их известными Вам конструкциями. Запишите сокращённый вариант текста.

4. Выпишите из текста основные теоретические положения. Найдите примеры, доказывающие / иллюстрирующие данные положения. Подготовьте тезисы текста.

5. Сформулируйте выводы по каждому абзацу текста.

6. К выделенным словосочетаниям подберите синонимичные слова-понятия. Запишите сокращённый вариант текста, используя найденные синонимы.

7. Напишите тезисный план текста.

Тесты

1.Какие виды речевой деятельности являются самыми продуктивными?

A) Чтение, письмо

*B) Письмо, говорение

C) Аудирование, чтение

D) Чтение, говорение

2. . Процесс восприятия и смысловой переработки (понимания) письменной речи– это…

*A) Чтение.

B) Говорение.

C) Аудирование.

D) Письмо

3. Аудирование –это…

* A) понимание содержания высказывания, воспринятого на слух;

B) лексических и произносительных навыков;

C) понимать и перерабатывать содержащуюся в тексте информацию;

D) умение выражать мысли в письменной форме

4. Формирование какой компетенции осуществляется на уроках развития речи?

*A)Коммуникативной. B)Языковой. C)Лингвистической. D)Литературоведческой

5. Определите виды речевой деятельности.

* A) Аудирование, говорение, чтение, письмо

B) письменная , устная

C) обучающая ,контролирующая

D) внешняя ,внутренняя

Литература:

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: комммуникативно - деятельностный подход. - М.: КНОРУС, 2007. - С. 4-10.

2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие. - 2-е изд., испр. - М.: РУДН, 2010. - С. 3-12.

3. Современные проблемы лингвистики и лингводидактики [Электронный ресурс]. - М.: Прометей. 2011. - С. 5 -10.

4. Быстрова Е.А. Обучение русскому языку в школе. - М.: Дрофа, 2004. - С. 5-9.

5. http://www.bibliorossica.com/book.htmT?cunBookId=4428

Приложение

Особенности преподавания русского языка как иностранного

Русский язык является одним из самых сложных языков в мире, поэтому при его изучении у иностранных обучающихся возникают некоторые трудности. Для того чтобы обучение иностранцев русскому языку было эффективным, преподаватель должен грамотно организовать учебные занятия, учитывая типичные сложности, возникающие в ходе образовательного процесса.

Обучение русскому языку как иностранному (далее — РКИ) является очень сложным, но в то же время интересным процессом как для обучающихся, так и для преподавателя. Для успешного преподавания необходимо подробно изучить различные методики преподавания РКИ, а также учесть личностные и культурные особенности обучающихся.

Важно отметить, что преподаватель иностранного языка особое внимание должен уделять именно коммуникативно-обучающей функции, что определяет важность построения учебного занятия на коммуникативно-речевой основе и позволяет ему лучше взаимодействовать с обучающимися. У иностранцев часто возникают различные проблемы при изучении русского языка, обусловленные сложностью изучаемого материала. Однако данный вопрос также становится проблемой преподавателя, поскольку ему необходимо найти наилучший способ объяснения сложных, проблемных языковых явлений.

Проблемы в изучении русского языка могут начаться на самом раннем этапе при изучении алфавита и фонетики. Обучающимся необходимо запомнить, как произносится каждая буква и каждый звук. Важно разъяснить особенности твердого и мягкого знаков, потому что они не имеют звука, а являются знаками разделительными и указывают на твердость или мягкость впереди стоящего согласного звука. Особенности русской фонетики представляют собой большую трудность для иностранцев, поэтому преподаватель должен уделять внимание данному аспекту и регулярно проводить фонетические зарядки, фонетические диктанты, отрабатывать различные упражнения для тренировки и постановки звуков. Обучающимся необходимо научиться различать звуки на слух, поскольку существуют определенные трудности в распознавании слова по звучанию. При изучении фонетики преподаватель должен руководствоваться репродуктивным методом обучения, он должен стать образцом правильного произношения звуков, проговаривания слов.

Как показывает практика работы с иностранцами, тренировка артикуляционного аппарата должна быть постоянной на начальном этапе каждого занятия по русскому языку. Необходимо отметить, что в системе звуков русского языка есть звуки, не свойственные другим языкам, например, аффрикаты (Ц, Ч) и щелевые язычно-передненебные (Ж, Ш, Щ). Из опыта работы видно, что при артикуляционном освоении аффрикат

необходимо объяснить обучающимся, что эти звуки образуются при помощи слияния двух звуков, например, Ц = Т + С; Ч = Т + Щ. Звуки Ж, Ш иностранцы могут освоить благодаря ассоциативному мышлению: преподаватель должен объяснить обучающимся, что звук Ж подобен жужжанию насекомого, а звук Ш — шипению змеи.

Показать эти особенности можно при помощи технических средств обучения или учебных иллюстраций. На начальном этапе занятия обучающиеся могут тренировать артикуляционный аппарат с помощью чтения скороговорок. Преподаватель должен показать иностранцам пример правильного чтения фразы-скороговорки, с учетом акцентологических норм, интонации, темпа и синтагматического ударения. Другой сложной проблемой при изучении русского языка как иностранного является усвоение грамматических законов и правил.

Русский язык является флективным языком, то есть в выражении грамматических значений доминирует словоизменение при помощи флексий. Здесь особое внимание стоит уделить склонению (изменению слова по грамматическим категориям рода, числа и падежа). Особые трудности у иностранных обучающихся вызывает система падежей русского языка.

Как считает методист по РКИ Власова Н. С., последовательное введение грамматики зависит от частотности употребления в языке тех или иных грамматических форм. В данном случае, последовательность введения и изучения падежей продиктована тем, какие из падежных значений встречаются в языке чаще. Иностранцам предлагается изучение модели с субъектом, выраженным тем или иным падежом существительного или личного местоимения: Вот стол, он здесь. Где книга? Она там. После этого целесообразно вводить сначала непереходные глаголы на -ать (играть, обедать и др.), затем даются прилагательные для выражения определительных отношений, так как уже на моделях освоены притяжательные местоимения (мой, моя, мое, твой…). После изучения модели с именительным падежом существительного (в значении субъекта) и личных местоимений вводится модель с предложным падежом (в значении места — где?), обозначающая место нахождения предмета: Книга на столе. Задание в книге. Это соответствует частотности употребления предложного падежа именно в этом значении.

Введение для изучения глаголов в конструкцию определяется тем, какое из падежных значений изучается на данном этапе. Для иностранцев большую сложность в изучении русского языка представляет синтаксис, так как в предложении нет строго закрепленного места за тем или иным его членом. Такой порядок слов в русском языке называется свободным или не фиксированным, поэтому слова в предложении могут стоять в различной последовательности. Однако расположение слов в предложении зависит от цели высказывания, его коммуникативной составляющей. Поэтому важно научить иностранных обучающихся составлять предложение так, чтобы оно

в полной мере соответствовало коммуникативной цели, а также чтобы не менялся смысл и логика сказанного.

Трудности у иностранных обучающихся могут возникнуть также и при изучении лексики русского языка. Данные проблемы чаще всего связаны с явлениями омонимии или многозначности. Так, наибольшую проблему представляют собой омонимы (слова, разные по значению, но одинаковые по звучанию и написанию; например, коса — «вид прически», «сельскохозяйственное орудие», «мыс, отмель»), омоформы (совпадение звучания и написания одной или нескольких форм слов; например, дорогОй — имя прилагательное мужского рода и дорогОй — родительный, дательный, предложный падежи прилагательного женского рода), омографы (одинаковое написание, но разное произношение слов; например, зАмок и замОк), омофоны (одинаковое произношение, но различное написание слов и словосочетаний; например, «глаз» и «глас»).

Лексическое многообразие русского языка представлено в тематических группах, например: «Семья», «Город», «Погода», «Время», «Части тела», «Профессии» и т. д. При изучении лексики преподаватель должен постоянно использовать различные наглядные пособия (иллюстрации, слайд-презентации, видеофрагменты), а также должна быть организована активная работа со словарем. Эффективность изучения русских слов может быть достигнута при нахождении иностранцем данного лексического эквивалента в родном языке. Такую работу целесообразнее проводить на основе готового текста по следующему плану: перевод русского текста на родной язык — пересказ того же текста на русском языке.

Важно учитывать, что такая работа может быть эффективной, если иностранцы имеют необходимый словарный запас русских слов. Организовать выполнение таких заданий можно также с помощью наводящих вопросов по тексту. Для того, чтобы обеспечить большую заинтересованность иностранных обучающихся в изучении русского языка, необходимо использовать учебные материалы, содержащие в себе следующую информацию: сведения о языке, истории, культуре, образе жизни, традициях России, а также сведения, имеющие отношение к профессиональной области обучающихся и их интересам.

При обучении русскому языку как иностранному преподаватель должен учитывать национально-культурные, индивидуально-психологические и личностные особенности обучающихся, а его творческая индивидуальность должна способствовать наилучшему проведению занятий. В современной методике РКИ есть мнение, что в основе обучения русскому языку как иностранному лежит схема взаимоотношений «преподаватель — обучающийся — средства обучения», что и определяется как педагогическое общение, подразумевает партнерство иностранного обучающегося и преподавателя. Преподаватель русского языка как иностранного не только должен поддерживать обучающегося в решении образовательных задач, но

также помогать ему лучше адаптироваться к чужой культуре, понять и принять новые для него социальные устои.

Преподаватель РКИ должен быть открытым и дружелюбным человеком, способным положительно повлиять на обучающихся и заинтересовать их. Иностранные обучающиеся особенно отмечают поведение преподавателя в его профессиональной педагогической сфере, а именно на учебном занятии, в процессе которого он наиболее ярко раскрывает свою творческую индивидуальность. Воспитательная работа с обучающимися и внеурочное общение с ними имеют большое значение в освоении иностранцами русского языка.

Проведение нетрадиционных занятий (заочной экскурсии, дискуссии, игры), организация экскурсий и культурно-массовых мероприятий, посвященных знаменательным датам, способствуют быстрой адаптации обучающихся к языковой среде. Таким образом, интенсивное и качественное изучение русского языка как иностранного невозможно без определенных барьеров общения, что и представляет особую трудность в процессе обучения. Однако, при подробном изучении сходств и различий культур, данная проблема становится вполне разрешимой. При организации учебного процесса преподаватель должен учитывать вероятные трудности усвоения учебного материала иностранцами и уделять каждой проблеме особое внимание, чтобы иностранные обучающиеся могли в полной мере использовать усвоенный материал в коммуникативной сфере.

Литература:

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. — 6-е изд. — М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. 344 с.
2. Власова Н. С. Русский язык как иностранный. Базовый курс — 1 (с поурочным словарем на английском и немецком языках). Учебник для детей русскоязычных эмигрантов. Типография Гутенберг, 2009. — 204 с.
3. Вольнова Д. Н., Меланченко Е. А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 [Электронный ресурс].
4. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и стилистике. — СПб.: 1997. Стародумов И. В. Опыт методики преподавания русского языка как иностранного // Педагогика высшей школы. Международный научный журнал. № 2 (8); «Молодой ученый», Казань, 2017. — 141 с.

Приложение 1.

Обучение в интерактивном режиме в малых группах. Технология: «Обучение в сотрудничестве»

АННОТАЦИЯ

Обучения в сотрудничестве. Плюсы активных методик. Общие рекомендации по использованию работы в малых группах. Положительные и отрицательные стороны обучения в микрогруппах. Позитивная взаимозависимость членов группы друг от друга. Принципы формирования групп. Результаты применения системно-деятельностного подхода. Самые распространённые интерактивные методы.

Обучение в интерактивном режиме в малых группах. Технология: «Обучение в сотрудничестве»

Реализация компетентностной парадигмы обучения возможна при использовании интерактивных методов. Кратко характеризуются модель, способствующая формированию необходимых компетенций в процессе изучения речеведческих дисциплин, ее основные стадии, реализующиеся через различные интерактивные приемы и методы обучения и, прежде всего, через обучение сообща. Обобщен опыт использования интерактивных методов обучения в малых группах: «Зигзаг» и «Карта концепции». Подчеркивается, что учебная цель при работе в малой группе достигается только путем осмысленной пошаговой реализации определенного интерактивного метода обучения. 1) интерактивные методы обучения в малой группе, реализующие модель обучения «вызов - осмысление содержание - размышление», позволяют сформировать у будущего специалиста необходимые компетенции; 2) объединенные единой целью, сходными интересами и потребностями в общении и совместной деятельности, студенты активно контактируют друг с другом на занятии, развивая все виды речевой деятельности и их разновидности, приобретая навыки социально-психологической адаптации, создают специфический продукт группового взаимодействия, который не является суммой индивидуальных решений. Актуальны в связи с этим способы работы в малых группах, которые могут быть направлены на изучение информации на стадии осмысления содержания («Зигзаг»), либо на обсуждение уже имеющейся информации на стадии размышления и представление собственного видения проблемы («Карта концепции»).

Интерактивные методы обучения в малой группе, реализующие модель обучения «вызов - осмысление содержание - размышление», позволяют сформировать у будущего специалиста необходимые компетенции.

Технология активного метода обучения ориентирована на полное мировосприятие и развитие, на организацию к самообразованию, на развитие навыков добывать информацию и применять их опытным путем в действительности. Ученик перестает быть пассивным объектом, а становится активным участником на уроке при помощи доброго, более опытного

советчика — преподавателя. Плюсы технологии активного метода обучения очевидны и позволяют при помощи активного обсуждения, анализа и осмысления усовершенствовать образовательный процесс, его качество, воспитать уважительное отношения друг к другу и получить навыки работы в команде. Сложно говорить о минусах технологии активного метода обучения, так как новая система действительно более прогрессивна, но ее внедрение и качество в первую очередь зависит от преподавателя, его квалификации, его желания само совершенствоваться и прежде всего любви к своей профессии. Новой технологии может не хватать дисциплины и универсальности. Например, не все предметы возможно полностью давать на самостоятельное обучение и рассмотрение. Необходимо учитывать сложность темы, индивидуальность личности обучаемых (застенчивость, самооценку), а также комплексное сочетание старых и новых методик.

Объединенные единой целью, сходными интересами и потребностями в общении и совместной деятельности, студенты активно контактируют друг с другом на занятии, развивая все виды речевой деятельности и их разновидности,

приобретая навыки социально-психологической адаптации, создают

специфический продукт группового взаимодействия, который не является суммой индивидуальных решений.

Как показывает практика, учебная цель при работе в малой группе достигается только путем осмысленной пошаговой реализации определенного способа обучения («Зигзаг», «Карта концепции»).

Позитивная взаимозависимость возникает тогда, когда для того, чтобы добиться успеха, каждый соучастник группы нуждается в остальных ее членах. Работа каждого участника малой группы должна быть выгодна как для него самого, так и для остальных ребят и всей группы в целом.

Создать позитивную взаимозависимость можно, разными способами, но в любом случае участников группы должно объединять нечто общее.

- ***Общая цель*** (взаимозависимость на основании общей цели). Учитель ставит перед группой общую учебную цель: например, члены группы должны вместе разобраться в смысле понятия или теории, затем каждый из них должен суметь объяснить материал какой-то другой группе.
- ***Общая награда*** (взаимозависимость на основании общей награды). Участники группы выполняют контрольную работу и в дополнение к своей собственной оценке получают еще одну, если оценки всех участников группы были не ниже четверки.
- ***Материалы*** (взаимозависимость на основании общего материала, разделенного на несколько частей). Между членами группы распределяются разные материалы (куски учебного текста, разные документы и т.д.) Чтобы выучить весь материал, необходимо рассказать содержание своей части и выслушать рассказы других членов группы.

- ***Роли*** (взаимозависимость на основании отдельных ролей). Каждый участник группы получает организационную роль. Для того чтобы работа была успешно выполнена, необходимо, чтобы каждый хорошо выполнил свои обязанности.
- ***Задания*** (взаимозависимость на основании отдельных заданий). Работа в группе разделяется на отдельные задания. Каждое задание выполняет один из участников группы. Чтобы вся работа была выполнена, необходимо, чтобы каждый член группы справился со своим заданием и результаты отдельных работ объединились.

К самым распространенным интерактивным методам можно отнести:

- Мозговые штурмы (brainstorm)
- Круглые столы (дискуссия, дебаты)
- Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ)
- Деловые и ролевые игры
- Мастер-классы

Главным лозунгом групповой работы должно стать: «Мы все работаем друг для друга. Мы в одной лодке – или вместе выплывем, или вместе утонем».

Активный метод – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока. Если в пассивном методе основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Активные методы обучения строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, использовании знаний и опыта обучающихся, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии.

Интерактивный метод означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

Человек усваивает информацию быстрее, если обучение проходит интерактивно, когда он имеет возможность одновременно с получением информации обсуждать неясные моменты, задавать вопросы, тут же закреплять полученные знания, формировать навыки поведения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока.

Исследовательский метод: добывание знаний и умений путем проведения наблюдений, постановки опытов, измерения, путем самостоятельного нахождения исходных данных, прогнозирования результатов работы.

Проектный метод. Целью проектной деятельности является понимание и применение учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Творческие методы. Создание чего - то нового, проявления творческой деятельности учащихся. Например, математика – изменить вопрос задачи, изменить данные в задачи. Русский язык – мини – сочинение, изменить задание, добавить задание. Чтение – придумай рифму, название рассказа, закончи стихотворение, зарифмовать правило, составить синквейн.

Если говорить о системно-деятельностном подходе конкретно в начальной школе, то его реализация способствует успешному обучению младших школьников. Анализ успеваемости и качества знаний по предметам, диагностика учебной мотивации, наглядно демонстрируют это утверждение. У обучающихся формируются основные учебные умения, позволяющие им успешно адаптироваться в основной школе и продолжить предметное обучение по любому учебно-методическому комплекту.

А непосредственно на уроках деятельностный подход в начальной школе осуществляется через:

- моделирование и анализ жизненных ситуаций;
- использование активных и интерактивных методик;
- участие в проектной деятельности,
- владение приёмами исследовательской деятельности;
- вовлечение обучающихся в игровую деятельность
- оценочно-дискуссионную деятельность
- рефлексивную деятельность.

Обучающиеся выполняют работу на уроках по следующим направлениям:

- работают с источниками информации;
- решают познавательные и практические задачи, отражающие типичные ситуации;
- анализируют современные общественные явления и события;
- осваивают типичные социальные роли через участие в обучающих играх и тренингах, моделирующих ситуации из реальной жизни;
- аргументируют защиту своей позиции, оппонируют иному мнению;
- выполняют творческие работы и исследовательские проекты.

Результаты применения системно-деятельностного подхода можно разделить на 3 группы: личностные, метапредметные и предметные.

К личностным результатам относится проявление учениками способности к самообучению и саморазвитию, развитие у детей мотивации к получению новых знаний, сформированность их индивидуальных взглядов и ценностей.

К метапредметным результатам можно отнести освоение основных учебных действий: способность познавать науки, регулировать свою учебную деятельность и общаться с одноклассниками и педагогами в процессе обучения.

Предметными результатами является получение базовых знаний по основным предметам, способность преобразовывать полученные знания, применять их на практике. Также предметным результатом подхода является сформированная целостная картина мира, основанная на современных научных знаниях.

Таким образом, системно-деятельностный подход в обучении позволяет эффективно достичь результатов, которые являются основой гармоничного личностного развития ребенка.

Обучение в интерактивном режиме в малых группах. Технология: «Обучение в сотрудничестве»

Использованная литература:

1. Бабаева З.С. Назарова Ш.И. Методика преподавания русского языка и литературного чтения// монография// Польша 2021
2. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В. Обучение учебному сотрудничеству // Вопросы педагогики 2, 1993. – 35 с.
3. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н.В. Борисова. – М.: ИЦПКПО, 2000. – 146с.
4. Кларин, М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989. – 187 с.
5. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : уч. - метод. пособ. / С.П. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

Интернет ресурсы:

1. https://ped-kopilka.ru
2. https://otlichnayashkola-5.narod.ru
3. https://externat.foxford.ru/
4. http://fb.ru/article/4409/formyi-obucheniya-v-pedagogike-traditsii-inovatorstvo

Приложение 2.

Технология развития критического мышления

Технология развития критического мышления. Методы работы с текстовыми источниками информации. Цель технологии. Три стадии организации учебного процесса: "Вызов - осмысление - рефлексия". Педагогическая технология. Основные методические приемы развития критического мышления. Приемы графической организации текста. Приём постановки вопроса. Технология развития критического мышления.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.

Технология (от греч. techne – искусство, мастерство, умение и греч. logos – изучение) – комплекс организационных мер, операций и приемов, направленных на получение определенного результата.

Педагогическая технология – осознанная, практически освоенная система целенаправленных операций, объективно дающая в рамках заданных условий проектируемый результат, независимо от индивидуальных особенностей субъектов, которые ее используют.

К отличительным чертам образовательных технологий относится следующее:

- четкость и определенность в фиксации результата;
- наличие критериев его достижения;
- пошаговая формализованная структура деятельности субъектов обучения;
- переносимость и повторяемость опыта.

Традиционно школа дает обучающимся готовые «продукты» мышления (знания, обозначенные в книгах и учебниках), а сам процесс, с помощью которого эти «продукты» получены, остается за рамками. Школа должна вооружить школьников инструментами и стратегиями мыслительных операций, работы с информацией, продуктивного чтения.

Обучая критическому мышлению важно определить приоритеты. Сегодня это не объём знаний или количество информации, которые необходимо усвоить обучающимся, а тот инструментарий, который помогает управлять полученной информацией: искать, находить главное, применять в жизни. Главное не «знание», а «познание», то есть, не присвоение «готового» знания, а конструирование своего, которое рождается в процессе обучения. В процессе обучения критическому мышлению необходима реализация коммуникативно-деятельностного принципа обучения, предусматривающего диалоговый, интерактивный режим занятий, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между педагогом и обучаемыми.

Технология критического мышления - технология обучения, которая ставит задачу научить критически мыслить – обсуждать, оценивать, выявлять и решать проблемы. Может рассматриваться как разновидность проблемного обучения.

Технология развития критического мышления (ТРКМ) - один из инновационных методов, позволяющих добиться хороших результатов в формировании мыслительной деятельности обучающихся, навыков самостоятельного критического, а не репродуктивного типа мышления.

Технология развития критического мышления была предложена в 90-е годы XX века американскими учёными (К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил) как особая методика обучения, отвечающая на вопрос: КАК НАУЧИТЬ МЫСЛИТЬ?

Данная технология появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Проект, предложенный российским педагогам, первоначально назывался «Чтение и письмо для развития критического мышления», он подробно знакомил с приемами технологии, давал общие представления о теоретических основах технологии. Российские ученые и педагоги-практики адаптировали предложенную модель для российской педагогики и создали модель, которая в педагогической литературе получила название «Технология развития критического мышления». В ней синтезированы идеи и методы русских технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения В. Шаталова, Ш. Амонашвили, В. Давыдова, Д. Эльконина, Л. Занкова и др.

ТРКМ определяет чтение и письмо как базовые процессы любой образовательной деятельности. Эту технологию также называют «Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП)». Все методы развития критического мышления основаны на вдумчивом продуктивном чтении, в ходе которого человека учится подвергать анализу и ранжированию всю полученную информацию. При этом в понятие «текст» входят не только письменные записи, но и речь педагога, а также видеоматериалы. Навыки письменной речи играют важнейшую роль для развития критического мышления, так как позволяют зафиксировать неоформленные мысли или образ, рассмотреть их со всех сторон и «разбудить сознание». Средства технологии позволяют работать с информацией в любой области знания, а это значит, что применять её можно на любом предмете, в любой профессиональной области.

Цель технологии: обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс.

Технология развития критического мышления ставит следующие задачи:

- развитие мыслительных навыков учащихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни;
- умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т.п.

Развитие критического мышления предполагает развитие таких качеств, как таких базовых качеств личности, как критическое мышление,

рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

Развитие критического мышления тесно связано с аналитической деятельностью. Деятельность обучающихся должна быть направлена на выделение причинно-следственных связей; рассматривание новых идей и знаний в контексте уже имеющихся; выделение ошибок в рассуждениях; умение отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения, стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самообразования и самоорганизации.

Критическое мышление не может быть сформировано без культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

Особенности технологии развития критического мышления:

1. Структура - трёхфазовая базовая модель.
2. Содержание – эффективные приёмы и стратегии, направленные на формирование у учащихся критического мышления.

Важными моментами для ТРКМ являются:

- активность учащихся в образовательном процессе;
- организация групповой работы;
- развитие навыков общения;
- восприятие всех идей учащихся как одинаково ценных;
- мотивация учащихся на самообразование через освоение приёмов ТРКМ;
- соотнесение содержания учебного процесса с конкретными жизненными задачами;
- использование графических приёмов организации материала (в связи с преобладанием клипового мышления у современных детей эффективными для формирования мышления являются модели, рисунки, схемы и т.п, которые отражают взаимоотношения между идеями, показывают ход мыслей). Графическая организация материала может применяться на всех этапах учения как способ подготовки к исследованию, как способ направить это исследование в нужное русло, как способ организовать размышление над полученными знаниями.

Трехфазовая модель «Вызов - Осмысление – Рефлексия»

В основе технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» лежит механизм, который авторы (Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл и Д. Огл) назвали базовой моделью. Одно из основных положений технологии – следование трем фазам (стадиям):

1. Вызов (evocation).

2. Осмысление содержания *(realization of meaning).*
3. Рефлексия (*reflection).*

Первая фаза - вызов

На этапе вызова из памяти актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы. Ситуацию вызова может создать педагог умело заданным вопросом, демонстрацией неожиданных свойств предмета, рассказом об увиденном, созданием ситуации «разрыва» в способе решения учебной задачи; на стадии вызова в тексте работают «введение, аннотации, мотивирующие примеры».

В процессе реализации фазы вызова:

1. Учащиеся могут высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы, делая это свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным преподавателем.
2. Важно, чтобы высказывания фиксировались, любое из них будет важным для дальнейшей работы. При этом на данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний.
3. Было бы целесообразно сочетание индивидуальной и групповой работы. Индивидуальная работа позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт. Групповая работа позволяет услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать и выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными; появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала. Кроме того, часто некоторые учащиеся боятся излагать свое мнение учителю или сразу большой аудитории. Работа в небольших группах позволяет таким учащимся чувствовать себя более комфортно.

Роль педагога на данном этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно».

Для реализации фазы вызова будут эффективными следующие приёмы:

- составление списка «известной информации», рассказ-предположение, по ключевым словам;
- систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы;
- верные и неверные утверждения;
- перепутанные логические цепочки и т.д.

Вторая фаза – осмысление (реализация смысла).

На стадии осмысления обучающийся вступает в контакт с новой информацией, а также происходит ее систематизация. Ребенок получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации.

Происходит формирование собственной позиции. Очень важно, что уже на этом этапе с помощью ряда приемов уже можно самостоятельно отслеживать процесс понимания материала.

Содержание деятельности обучающихся на фазе осмысления:

- осуществление контакта с новой информацией;
- попытки сопоставить новую информацию с уже имеющимися знаниями и опытом;
- акцентирование внимания на поиске ответов на возникшие ранее вопросы и затруднения;
- обращение внимания на непонятном материале, попытки поставить новые вопросы;
- стремление отследить процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, какие аспекты менее интересны и почему;
- подготовка к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Педагог на данном этапе может быть непосредственным источником новой информации. В этом случае его задача состоит в ее ясном и привлекательном изложении. Если школьники работают с текстом, учитель отслеживает степень активности работы, внимательности при чтении. Для организации работы с текстом учитель предлагает различные приемы для вдумчивого чтения и размышления о прочитанном.

Авторы педагогической технологии развития критического мышления отмечают, что необходимо выделить достаточное время для реализации смысловой стадии. Если учащиеся работают с текстом, было бы целесообразно выделить время для второго прочтения. Это достаточно важно, так как для того, чтобы прояснить некоторые вопросы, необходимо увидеть текстовую информацию в различном контексте.

Для реализации фазы осмысления будет эффективным использование метода активного чтения:

- маркировка с использованием значков «v», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на полях справа);
- ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов;
- поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы и т.д.

Третья фаза – рефлексия (размышление)

Этап размышления (рефлексии) характеризуется тем, что обучающиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления для того, чтобы включить в них новые понятия. Таким образом, происходит «присвоение» нового знания и формирование на его

основе собственного аргументированного представления об изучаемом. Анализ собственных мыслительных операций составляет сердцевину данного этапа.

Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, об этом необходимо узнать еще, по этому поводу лучше было бы задать вопрос и так далее). Но этот анализ мало полезен, если он не обращен в словесную или письменную форму. Именно в процессе вербализации тот хаос мыслей, который был в сознании в процессе самостоятельного осмысления, структурируется, превращаясь в новое знание. Возникшие вопросы или сомнения могут быть разрешены. Некоторые из суждений могут оказаться вполне приемлемыми для принятия как своих собственных. Другие суждения вызывают потребность в дискуссии. Кроме того, в процессе обмена мнениями по поводу прочитанного или услышанного учащиеся имеют возможность осознать, что один и тот же текст может вызывать различные оценки, которые отличаются по форме и по содержанию. В любом случае этап рефлексии активно способствует развитию навыков критического мышления.

Деятельность педагога заключается в том, чтобы вернуть учащихся к первоначальным записям – предложениям, внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации.

Деятельность учащихся направлена на то, чтобы соотнести «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления.

На данном этапе эффективными будут следующие приёмы:

- заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации;
- возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям;
- ответы на поставленные вопросы;
- организация устных и письменных круглых столов;
- организация различных видов дискуссий;
- написание творческих работ (синквейн, эссе).

Рассмотрим цели и функции каждой из стадий модели.

Стадии	Цели	Функции
Вызов (подготовительный этап)	Актуализация опыта и предыдущих знаний обучаемых. Активизация	*Мотивационная* - побуждает к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме. *Информационная* - вызов

	деятельности учащихся. Формирование мотивации на учебную деятельность. Постановка обучаемыми индивидуальных целей в учебной деятельности. *Что известно? Что хочу узнать?*	«на поверхность» имеющихся знаний по теме. *Целеполагания* - озвучивая свои вопросы (запросы) к изучаемому, систематизируя знания на стадии вызова, ученик выбирает направления изучения темы, ставит собственные цели. *Коммуникационная* - бесконфликтный обмен мнениями.
Осмысление или реализация смысла (восприятие нового)	Получение обучаемыми нового знания. Формирование понимания и систематизация знаний, соотнесение известного с новым. Освоение способа работы с информацией. Поддержка целей, поставленных на стадии Вызова. *Какова цель? Что делать?*	*Мотивационная* - побуждает к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме. *Информационная* – получение новой информации по теме. *Систематизирующая* – классификация полученной информации по категориям знания. *Коммуникационная* - бесконфликтный обмен мнениями.
Рефлексия (присвоение информации)	Суммирование и систематизация новой информации, её оценки, ответы на поставленные ранее вопросы. Присвоение	*Мотивационная* - побуждение к дальнейшему расширению информационного поля. *Информационная* - приобретение нового знания *Коммуникационная* -

	нового знания. Создание целостного представления о предмете. Расширение проблемного поля, постановка новых целей в учебной деятельности. Работа по оценке и самооценке развития обучаемых в предмете. *Достигнута ли поставленная цель?* *Что дальше?*	обмен мнениями о новой информации *Оценочная* - соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработка собственной позиции, оценка процесса

Базовая модель «Вызов – осмысление – рефлексия» задает структуру занятия, разработанного по ТРКМ. Также ТРКМ может быть использована и в рамках иного, внеурочного построения процесса обучения.

В чем же инновационность представленной модели? ТРКМ представляет опыт практической реализации личностно ориентированного подхода в обучении. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. Использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, с текстом.

Современная образовательная система должна не только давать умение адекватно воспринимать информацию, но и научить получать ее, применять ее к конкретным жизненным ситуациям, интерпретировать эту информацию. Необходимым является также развитие у учащегося определенного объема умений и навыков работы с различными источниками знаний, воспитание способности не репродуцировать знания, а расширять их, применять в различных жизненных ситуациях. Технология развития критического мышления, разнообразие ее приемов позволяют решать эту задачу. ТРКМ работает на развитие продуктивных умений, то есть на развитие интеллектуальных умений более высокого уровня, таких, как способность к самооценке, самоконтролю, умению планировать собственную деятельность,

что в конечном итоге должно привести к самообразованию учащихся. В процессе работы по фазам ТРКМ учащийся понимает ценность своей работы, чувствует свое единение с другими и значимость своей работы.
ТРКМ реализует системно-деятельностный подход – базовый принцип образовательных стандартов.

Технология развития критического мышления

Использованная литература:

1. Громова О.К. «Критическое мышление – как это по-русски?» Технология творчества. //БШ № 12, 2001
2. Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О.Загашев. – Санкт-Петербург: Альянс-Дельта, 2003.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К.Селевко. – Москва: Народное образование, 2005.
4. Беркенова Г.С. Технология развития критического мышления как условие достижения нового образовательного результата. - http://ksu.edu.kz/files/innova_2015/berkenova_g_s_tehnologiya_razvitiya_kritcheskogo_myshleniya_kak_uslovie_dostizheniya_novogo_obrazovatel_nogo_rezul_tata.pdf
5. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. — СПб: Альянс-Дельта, 2003. — 284 с.
6. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. Москва, Просвещение, 2011.
7. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой . - М: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
8. Макарова Е.Н. Технология развития критического мышления. Что такое критическое мышление.[Электронный ресурс]: Режим доступа - http://topuch.ru/chto-takoe-kriticheskoe-mishlenie/index.html
9. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб. метод. пособие.: КАРО; Санкт-Петербург; 2009.

Интернет ресурсы:

1. http://nsportal.ru
2. http://charko.narod.ru
3. https://znanio.ru/

Приложение 3.

Технология дифференцированного обучения

Основные понятия технологии дифференцированного обучения. Дифференциация. Классификация видов и форм дифференциации. Цели, результаты и критерии эффективности дифференциации обучения. Основными способ изучения индивидуальных особенностей. Дифференцированный подход к обучению учащихся как средство активизации познавательной деятельности и развития учащихся с разными способностями. Технология дифференцированного обучения.

Технология дифференцированного обучения

Основные понятия технологии дифференцированного обучения

В педагогической психологии, дидактике, а также в школьной практике широко используются термины «индивидуальный подход», «индивидуализация обучения», «дифференцированное обучение», «дифференциация» и другие. Эти термины нередко употребляются как синонимы, но в то же время в содержании каждого из этих понятий имеются свои существенные признаки.

Для понятий педагогической науки, которые отражают особенно сложные явления, зачастую характерно то, что они используются в различных, порою весьма неопределенных значениях. К таким понятиям относится «дифференцированное обучения». Анализ литературы показывает, что более точное определение дает Селевко Герман Константинович.

• Дифференцированное обучение – это:1) форма организации учебного процесса, при котором учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств;

2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

В основу дифференциации положена теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития.

К наиболее существенным понятиям теории дифференцированного обучения, которыми мы будем оперировать в процессе исследования, относятся:

Дифференцированное обучение – это технология обучения в одном классе детей с разными способностями. Создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности.

Дифференциация – организация учебного процесса с учетом доминирующих особенностей групп учащихся.

Дифференцированное обучение – это не разделение детей на классы по уровням, а технология обучения в одном классе детей с разными способностями. Создание наиболее благоприятных условий для развития личности ученика как индивидуальности.

Бесспорно, что в реальном процессе обучения знания усваиваются индивидуально каждым учеником. Однако процесс усвоения знаний может быть одинаков, совпадать у детей данной группы, класса. Можно выявить общее в индивидуальном развитии детей в процессе обучения. Общее может характеризовать уровень развития детей, сходство в мотивах деятельности и поведении. Обычно таким общим уровнем обладают дети одинакового возраста. Поэтому знание общих психологических особенностей детей данной группы, данного возраста обеспечивает в обучении возможность понимания учебного материала каждым учеником.

Основными способами изучения индивидуальных особенностей школьников являются планомерные систематические наблюдения за учеником, индивидуальные и групповые беседы на намеченную тему. Главное заключается в том, чтобы всесторонне изучить ребенка и опираться на его индивидуальные качества.

В дидактике и предметных методиках предлагается более 20 критериев деления, учащихся на группы. Одни ученые предлагают объединить учащихся по успеваемости, устойчивости интереса и уровню познавательной самостоятельности; другие исходят из устойчивости восприятия, уровня развития памяти, типа мышления, уровня выполнения мыслительных операций, темпераменту; третьи называют следующие признаки: успеваемость по предмету, темп работы, информированности по предмету, способности.

Дифференцированное обучение осуществляется в различных организационных формах, с помощью различных учебных средств и на различных уровнях (частно-методическом, технологическом, общепедагогическом, социальном). В современной образовательной практике используется следующая классификация видов и форм дифференциации.

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

— по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);

— по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);

— по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);

— по уровню умственного развития (уровню достижений);

— по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту, социотипу и др.);

— по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха, больничные классы).

По организационному уровню гомогенных групп выделяют дифференциацию:

— региональную по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);

— внутришкольную (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки);

— в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);

— межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);

— внутриклассную, или внутрипредметную (группы в составе класса).

Внутриклассную дифференциацию называют еще "внутренней", в отличие от всех других видов "внешней" дифференциации.

К внутренней дифференциации иногда относят и деление класса на любые, даже разнородные группы, для которых применяется интегративная модель дифференцированного обучения. Примерами может служить разделение учащихся при групповых способах обучения, использование игровых методик, бригадно-лабораторного метода, метода проектов и т.п.

В особую дифференциальную группу может быть выделена любая группа, обучение в которой отличается какими-либо условиями или компонентами учебно-воспитательного процесса.

Главными целями, результатами и критериями эффективности дифференциации и индивидуализации обучения являются:

1) повышение эффективности школьного образования, создание наиболее выгодной и целесообразной для страны системы образования молодого поколения, обеспечивающей каждому максимальное развитие своих возможностей, способностей;

2) демократизация учебно-воспитательного процесса, ликвидация единообразия школы, предоставление учащимся свободы выбора элементов учебно-воспитательного процесса;

3) создание условий для обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям и оптимальных для разностороннего общего развития детей — умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового;

4) формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности и творческого потенциала личности, максимальное развитие одаренных детей, обеспечение обоснованного выбора профессии с учетом способностей и результатов образования;

5) защита детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи, адаптация и включение в полноценный учебный процесс детей с аномалиями развития и асоциальным поведением.

Особенности уровневой дифференциации. Содержательной основой уровневой дифференциации является наличие нескольких вариантов программ учебной дисциплины, отличающихся глубиной и объемом материала. Учащимся различного уровня развития предлагается усвоить адекватную программу (вариант). При этом целевая установка учебного

процесса изменяется от ориентировки на усвоение всего, что дает наиболее полный вариант программы, к установке "возьми, сколько ты можешь и хочешь, но не меньше обязательного". Обязательные результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми учащимися, задаются стандартами образования.

Дифференциация по уровню умственного развития не получает в практике однозначной оценки; в ней имеются, наряду с положительными, и некоторые отрицательные аспекты и виды. Главной задачей в технологии, считает Якиманская, создание условий для личностного развития школьника, независимо от индивидуальных способностей и особенностей. В ходе профессиональной деятельности, системной работы по психолого-педагогической поддержке учащихся, она проводит диагностику и формирует мониторинг личностных достижений учащихся по следующим показателям:

• Изучение мотивации учащихся.

• Уровень учебных возможностей.

• Адекватность уровня учебных возможностей учащихся уровню их обученности.

• Показатели проявления самостоятельности в учебной деятельности.

• Уровень сформированности ОУУН.

• Техника чтения.

Дети различаются уровнем подготовленности к школе и обучаемостью.

Ученики с пониженной обучаемостью требуют особой формы учебной деятельности. Ребенок, у которого неустойчиво внимание, не развита память, не сможет выполнять многие задания, в этом случае требуется особая форма предъявления материала. А дети с высокой обучаемостью тоже нуждаются в особом внимании учителя для развития своих способностей. Значит, требуется дифференцированный подход к учащимся. Именно он является основным путем осуществления индивидуализации обучения.

С точки зрения Ираиды Сергеевны дифференцированное обучение преследует цель оптимальной организации обучения, возможной благодаря эффективной, плодотворной учебной деятельности каждого ученика; задачу - определить наилучшие возможности сочетания на уроке фронтальной, групповой и индивидуальной работы с учащимися.

Смысл дифференцированного обучения состоит в том, чтобы, зная индивидуальные особенности каждого ученика (уровень подготовки, развития, особенность мышления, познавательный интерес к предмету), определить для него наиболее целесообразный и эффективный вид деятельности, формы работы и типы заданий на уроке.

При внедрении дифференцированного обучения на уроках необходимо создать условия его осуществления:

 глубокое изучение индивидуальных и типологических особенностей учащихся и групп учащихся;

 умение анализировать учебный материал, выделять возможные трудности, с которыми встретятся разные группы учащихся;

 составление технологической карты, включая вопросы разным группам и отдельным учащимся;

 умение «спрограммировать» обучение разных групп учащихся (в идеале каждого ученика);

 организация учебного процесса, предоставляющая ученику возможность выбирать его содержание, вид, форму при выполнении заданий, решении задач;

 осуществление оперативной обратной связи, создание такой атмосферы на уроке, которая расковывает учащихся;

 создание мотивации успешности учения;

 активное стимулирование ученика к образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;

По характеру избирательной направленности познавательных процессов (опираясь на критерии Г. И. Щукиной) Якиманская подразделила класс на группы:

С высоким уровнем развития познавательных интересов

дети в этой группе интенсивно и с увлечением самостоятельно работают, стремятся разобраться в трудных вопросах.

Со средним уровнем развития познавательных интересов

учащиеся проявляют познавательную активность при побуждении учителя, интерес к самостоятельной работе в зависимости от ситуации, трудности преодолевают при помощи учителя.

С низким уровнем развития познавательных интересов

отличаются познавательной инертностью, мнимой самостоятельностью в работе, часто отвлекаются при затруднениях, их характеризует полная бездеятельность.

Тем самым, включение пассивных школьников в игровую деятельность способствует их активизации. А ученики, которые проявляют «страстное отношение к знанию» умеют длительно сосредоточивать свое внимание в процессе работы, используют рациональные приемы запоминания, проявляют мыслительную деятельность.

У группы учащихся, в которой отсутствует целенаправленность, стойкие интересы, внимательность и настойчивость проявляется только в короткие периоды, у них низок уровень требований к себе.

Но в практике обучения даже методически совершенные уроки, основанные на одних фронтальных формах работы, не приносят полного успеха, т.к. дети по-разному усваивают материал и неодинаково относятся к тому, что нужно узнать, понять, запомнить. Это объясняется наличием у школьника разных уровней обучаемости, темпов продвижения в усвоении учебного материала.

Для осуществления дифференцированного обучения на уроке необходимо создавать условия, которые бы давали возможность учителю управлять процессом обучения.

Приняв за два доминирующих качества в учебных успехах школьников - обучаемость и учебную работоспособность - то всех обучающихся Якиманская разделила на ряд типологических групп, поскольку эти группы за неодинаковые промежутки времени могут достигать высокого уровня знаний, то их подразделила по этому признаку на три ступени: высокую, среднюю, низкую.

Дифференцированный подход необходим на всех этапах учебного занятия:

Этап изложения новых знаний, умений (первичного восприятия материала).

Осуществляя дифференцированный подход, нужно, во-первых, провести более тщательную подготовку к усвоению нового материала именно с теми детьми, которые в этом нуждаются. А во-вторых, после первичного фронтального объяснения нужно его повторить, и может быть, не один раз, для отдельных групп.

Можно использовать и такой прием: объяснить новый материал кратко на высоком уровне сложности (внесение проблемности в содержание учебных заданий), в расчете на группу детей с повышенной обучаемостью. Затем провести объяснение того же, более развернуто и доступно.

Во время объяснения нового материала важно учитывать психофизиологические особенности учеников. Дополнительные вопросы адресую детям со слабой слуховой памятью, невнимательным, рассеянным. Учащимся с хорошей зрительной памятью помогает наглядность, с моторной - практическая работа на доске.

Этап закрепления и применения знаний и умений.

Основой дифференцированного подхода является организация самостоятельной работы.

Готовится 2-3 варианта заданий. Учащиеся сами выбирают вариант, или каждый вариант заранее предназначается определенной группе учеников.

Для учеников, обладающих низкими и средними учебными возможностями, временами даются задания по образцу, алгоритмического вида, носящие реконструктивный характер.

Отдельным группам дается разъяснение возможных затруднений с целью предотвращения ошибок.

Некоторым учащимся оказывается помощь (в качестве вспомогательного средства используются схемы, чертежи, начало решения, теоретическая справка или указание на страницу учебника, где можно найти справку и т.д.). И только затем рекомендуются задания творческого характера.

Для школьников с высокими и высшими учебными возможностями подбираю в основном задания творческого характера, задания на перенос знаний и умений в измененную или новую ситуацию различной трудности и характера, чтобы наиболее успешно способствовать их развитию.

Этап проверки и оценки знаний и умений.

На этом этапе важно четко выяснить, на каком уровне усвоено каждым учеником одно и тоже знание, умение. Исходя из этого, можно составлять серии заданий повышающейся и понижающейся трудности. Каждая серия должна отражать определенный уровень усвоения материала.

В процессе обучения, задания разной трудности полезны, они помогают подтянуть учащихся, отстающих в учебе, дают пищу для ума наиболее способным. Одни овладевают суммой знаний, определенных учебной программой, другие, вследствие высокой обучаемости, сочетаемой с огромным трудолюбием, смогут выйти за пределы программы, перенося знания в нестандартную ситуацию.

Творческая деятельность на уроке сильных учеников, обгоняющих своих наиболее слабых товарищей, часто ставят последних в положение копирующих, воспроизводящих. Этим объясняется дифференциация заданий ученикам, принадлежащим к разным типологическим группам.

Всякая работа на уроке, имеющая характер новизны по внутреннему содержанию материала, способов его познания, стимулирует развитие учеников. При этой работе каждый учащийся, постоянно преодолевая трудности, испытывает счастье удовлетворения от познанного, решенного, овладевает постепенно методами познания.

4. Технология индивидуализации обучения, автор И.Э.Унт

Основным понятием исследования является «индивидуализация обучения». Индивидуализацию обучения Инге Унт понимает как учет в учебном процессе индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того какие особенности и в какой мере учитываются.

По мнению И. Унт, понятие индивидуализации, популяризируемое в педагогической литературе, вовсе не предполагает обязательного учета особенностей каждого, чаще всего исследователи ограничиваются учетом групп учащихся сходных по какому-либо признаку.

Инге Унт считает, что на практике, речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

1) индивидуальные особенности не каждого отдельного учащегося, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;

2) учитывая лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, умственные способности), наряду с этим может выступать ряд особенностей, учет

которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж необходим (например, различные свойства характера или темперамента);

3) иногда происходит учет некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если это важно для данного ученика (талантливость, свойство здоровья);

4) индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически, либо в каком-то виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

По мнению автора, индивидуализацию можно рассматривать с точек зрения процесса обучения, содержания образования, построения школьной системы. Первая из них касается отбора форм, методов и приемов обучения, вторая – создание учебных планов, программ, учебной литературы и составление заданий, предъявляемых учащимся, и третья – формирование различных типов школ и классов.

Технология дифференцированного обучения

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2т. Т.1.М.: НИИ школьных технологий, 2006г.- 816с.

2. Солодникова С.В., Юнина Е.А. Психология человека: учебно-методическое пособие. – Пермь, Изд-во ПРИПИТ, 2003. – 68с.

3. Е.А. Юнина. Новые педагогические технологии: учебно-методическое пособие. – Пермь: издательство ПРИПИТ, 2008. – 148 стр.

4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.- 94с.

5. Антропова М.В. и др. Дифференцированное обучение: педагогическая и физиолого-гигиеническая оценка // Педагогика, 1992, № 9-10

6. Басынина J1.H. Разноуровневое обучение в начальной школе II Начальная школа плюс, 2008, №11.

Интернет ресурсы:

1. https://zaochnik.com
2. http: // www.nir.ru.
3. http://chastysc.ucoz.ru/

Глоссарий

Авторитет учителя – особая профессиональная позиция, определяющая влияние на учащихся, дающая право принимать решения, выражать оценку, давать советы. Подлинный А. у. опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества воспитателя: демократичный стиль сотрудничества с воспитанниками, эмпатию, способность к открытому общению, позитивную концепцию учителя, его стремление к постоянному совершенствованию, эрудированность, компетентность, справедливость и доброту, общую культуру.

Иррадиация авторитета учителя – перенос авторитета на те сферы жизнедеятельности, где право учителя на авторитетное влияние еще не проверялось.

Актуализация (лат. actualis – деятельный) – действия учителя или ученика для извлечения усвоенного материала из памяти с последующим его использованием в учебной ситуации.

Аналогия в обучении русскому языку – методический прием по установлению сходства изучаемого с изученным по одному из признаков.

Артистизм педагога – способность к органическому существованию в условиях педагогического процесса, внутреннее изящество, стремление к нестандартным решениям через образные ассоциации, умение сознательно выстраивать свое поведение в соответствии с конкретной ситуацией.

Артистизм речи – яркая проявленность в речи личности говорящего, энергетика речи, ее экспрессия и выразительность.

Атмосфера урока (от греч. atmos – пар и sphdira – шар) – деловой настрой участников педагогического процесса и тон взаимоотношений между ними, опосредуемые всей предметно-пространственной средой урока.

Среду формирует совокупность материальных условий (оформление класса, порядок расстановки мебели, внешний вид учителя и учеников), информационных и коммуникативных (включая стиль общения, внимание участников процесса друг к другу, интонации) ресурсов, технических средств осуществления образовательного процесса.

Вербальное научение – процесс приобретения знаний, опыта через словесные воздействия (инструкции, разъяснения, образцы поведения и т. п.), без обращения к конкретным предметным действиям.

Воспитание как педагогический процесс - процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, в ходе которого создаются условия для саморазвития и самоактуализации личности.

Воспитание как социокультурный процесс - система воздействий общественных институтов, обеспечивающих передачу молодому поколению накопленного обществом жизненного опыта.

Гармоничность урока – соответствие формы урока его содержанию, логическое единство элементов содержания, связанность противоречивых явлений в содержании и структуре урока.

Гуманизация образования – распространение идей гуманизма на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества.

Гуманитаризация образования - установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами в обучении с целью развития в каждом обучаемом духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности.

Гуманитарная культура педагога - оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности.

Деятельность педагогическая - профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.

Игры по русскому языку – вид дидактического материала, используемого с целью повышения познавательных интересов учащихся: ребусы, лото, кроссворды, логогрифы, анаграммы, загадки, каламбуры и т.п.

Имидж учителя (от англ. image – образ) – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, соц. окружения, в массовом сознании. При формировании И. у. реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

Импровизация педагогическая – оперативное оценивание ситуации и поступков ученика, мгновенное принятие решения, порой без предварительного логического рассуждения на основании предшествующего опыта и педагогических знаний, эрудиции и интуитивного поиска и органичное воплощение его в общении с детьми; продуктивное действие в меняющихся обстоятельствах деятельности, чуткое реагирование на их изменение и коррекция собственной деятельности; умение педагога придать характер непосредственности развитию урока, оживить его свежими красками.

Индивидуальная форма организации обучения – форма организации обучения, при которой учитель работает индивидуально с каждым учеником.

Инновационный потенциал педагога – единство мотивационного, методологического, технологического и профессионального компонентов, определяющее эффективность исследовательской деятельности и стимулирующее ее процесс.

Интеграция – это процесс упорядочения личностью усвоенных ею моделей поведения, отношений, общения, деятельности, присущих

окружающему социуму, как ответ на необходимости и потребности своего и группового сосуществования и соразвития.

Интерактивное общение - выработка тактики и стратегии взаимодействия. Организация совместной деятельности людей. Основные виды И. о. – кооперация и конкуренция.

Интерактивный диалог - активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. Постепенно включается в оборот пед. взаимодействия. Особенно актуален для дистанционного обучения.

Искусство педагогическое – совершенное владение педагогом совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, а также профессиональная увлеченность, развитое педагогическое мышление и интуиция, нравственно-эстетическое отношение к жизни, глубокая убежденность и твердая воля.

Качество образования - способность личности строить свою индивидуальную траекторию развития на основе осознания базовых ценностей и объективных законов развития мира, овладения способами адекватного реагирования на жизненные ситуации и самосозидание своего личностного и профессионального имиджа; системная совокупность свойств интеллектуального развития обучающегося, приобретенных им по итогам обучения в образовательном учреждении.

Квалификационная характеристика – нормативная модель компетентности педагога, отображающая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Когнитивное развитие – процесс формирования и развития когнитивной сферы человека, в частности его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Коммуникативная деятельность педагога – деятельность, направленная на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями.

Коммуникативное поведение учителя - процесс передачи педагогом информации посредством речи и соответствующего поведения, способствующий установлению контактов с классом, влияющий на его настроение, готовящий к восприятию учебного материала. Успешное К. п. у. во многом зависит от умения мыслить и точно, динамично передавать эти мысли учащимся; осознания учителем пед. задачи; способности учитывать характер взаимоотношений с учениками; авторитета учителя; новизны и выразительности речи; умения понимать психическое состояние ученика по внешним признакам, «читать по лицу», от умений самопрезентации учителя.

Компетентность учителя профессиональная - владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих

сформированность его пед. деятельности, пед. общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и пед. сознания.

Композиция урока (от лат. composition – составление, связывание) – взаиморасположение и взаимозависимость всех элементов урока, обусловленные его содержанием и характером, педагогическими целями и задачами и ведущие к логической и образно-эмоциональной завершенности урока.

Конгруэнтность (в пед. технологии) – степень совпадения жестов с речевыми высказываниями учителя в процессе пед. общения.

Консилиум педагогический - совещание, консультация учителей с целью более глубокого изучения успеваемости и поведения школьников и выработки правильного пути дальнейшей работы с ними по устранению обнаруженных недостатков в их обучении, развитии и воспитании.

Культура педагогическая – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные, материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности.

Мастерство педагогическое – часть педагогического искусства, совершенное владение педагогическими методами и приемами, всем арсеналом педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности;

высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств

личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие.

Метапознавательные навыки - общеучебные, междисциплинарные познавательные умения и навыки. К ним относят: задавание вопросов; формулирование гипотез, определение целей и параметров задачи, связь данной задачи с предшествующей работой; планирование; выбор тактики, разделение задачи или проблемы на компоненты, определение необходимых физических или умственных действий; предвидение последствий того или иного действия или события; постоянный контроль за своей текущей деятельностью и анализ ее с точки зрения правильности; коррекция, возможное перепланирование и включение пересмотренных целей; самопроверка результатов собственных действий. По мере приобретения М. н. обучаемые с большей степенью ответственности берут под контроль свое когнитивное и соц. развитие, и оно приобретает характер саморегулируемого процесса. В настоящее время формирование М. н. становится центральной задачей любого обучения.

Метод – путь к цели, способ действия или поведения.

Метод воспитания - способ воздействия на чувства и поведение воспитанника с целью создания условий для раскрытия его возможностей.

Метод обучения – способ совместной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, в ходе которого решаются дидактические задачи.

Метод проб и ошибок – один из видов научения, при к-ром умения и навыки приобретаются в результате многократного повторения связанных с ними движений и устранения допускаемых ошибок

Метод проектов – система обучения, в к-рой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Возник во второй половине XIX в. в США. В 20-х годах получил распространение в советской школе.

Метод рейтинга – определение оценки деятельности к.-л. личности или события. В последние годы начинает использоваться как метод контроля и оценки в учебно-воспитательном процессе.

Методическая работа – часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей.

Методическое объединение учителей – одна из форм организации групповой методической работы учителей того или иного предмета.

Методологическая культура учителя – особая культура научного мышления учителя, базой которого являются методологические знания и опыт рефлексии.

Методы проверки – способы диагностического взаимодействия учителя и учащихся, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения.

Мизансцена педагогическая – расположение участников педагогического процесса во время их совместной деятельности, помогающее выявить актуальные в данный момент и проживаемые всеми членами группы отношения.

Модель образования – сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги, схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные ее фрагменты.

Навыки – доведенные до автоматизма компоненты практических действий.

Научно-художественная педагогическая задача – проблема, требующая разрешения одновременно на дидактическом и художественном уровнях и актуализирующая проявления научных и художественных ролей педагога.

Научно-художественный замысел учебного занятия – представление о занятии как о специфической структуре деятельности педагога и школьников, их общении и управлении этими процессами с точки зрения соотнесенности в содержании и структуре учебного занятия объектов изучения (феноменов культуры) с личностью субъектов образовательного процесса, их переживаниями, ощущениями, «чувствованиями».

Невладение речью – неумение выразить точно более или менее сложную мысль, произвести вразумительный рассказ о чем-то. Показ своего низкого уровня культуры. Обусловливается малой речевой практикой, недостаточным.

Несвязность речи - один из видов невладения речью, в частности монологической (устной и письменной). Следствие недостаточной образованности или недостаточной логичности как качества ума. Сильно затрудняет восприятие мыслей, их хода.

Образование – это общественно организуемый и нормированный процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга.

Опрос – элемент урока, имеющий целью быстро проверить качество усвоения учащихся.

Организаторская деятельность педагога – деятельность, направленная на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Отметка – результат оценочного суждения учителя, количественное выражение оценки в балльной системе.

Оценка – показатель степени правильности и точности выполнения заданий, самостоятельности и активности ученика в работе.

Педагогическая деятельность - особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Педагогическая интеграция рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения – организация педагогом процесса взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимодополнения рациональных и эмоциональных элементов на уровне цели, содержания и технологий образования, основанная на знании и понимании педагогических явлений, механизмов и педагогического потенциала интеграции.

Педагогические умения - совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях.

Педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Педагогический контроль – функция руководства и управления учебной деятельностью учащихся, реализующая принцип обратной связи в процессе обучения.

Педагогическое требование – один из основных методов педагогического стимулирования; способ прямого воздействия на сознание и волю учащегося с целью организации или координации его поведения и деятельности.

Педагогическое общение - рассмотрение аналитически изучаемых элементов педагогического явления в целостном единстве, в обусловленных их свойствами взаимосвязях, установление закономерностей этих связей; это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Педагогическое творчество – процесс поиска и применения нестандартных способов решения педагогических задач в меняющихся условиях, продуктом которого выступает развитие личности ребенка.

Педоцентризм - воспитательная концепция, согласно которой интересы семьи концентрируются исключительно на ребёнке.

Позиция педагога - это система интеллектуально-волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, которые являются источником его активности.

Прием обучения – составной элемент метода обучения, который имеет по отношению к нему частный характер.

Принципы обучения - основные требования, предъявляемые к процессу обучения, следование которым позволяет оптимизировать его.

Проблемность урока – насыщенность урока не имеющими однозначного решения задачами, что позволяет активизировать творческое мышление и постоянно находиться в состоянии поиска, творческого развития и саморазвития и ученикам, и учителю.

Пропедевтика – предварительное ознакомление с нужными сведениями на разных этапах обучения, предупреждение, предвосхищение будущих понятий.

Профессионализм педагога – совокупность личностных, индивидуально-психологических, генетических, физических качеств, свойств и обусловленных ими профессиональных умений и навыков, позволяющих

педагогу эффективно решать задачи современного образовательного процесса и поддерживать его гуманистические принципы.

Профессиональная компетентность педагога – условие становления и развития педагогического мастерства, включающее единство теоретической и практической готовности личности, характеризующее состав профессиональных знаний, умений и навыков педагога.

Профессионально-педагогические интересы – форма направленности личности, внешне выражающая мотивационную сторону профессионализма, которая проявляется на сосредоточенности на профессиональной деятельности и стремлении к ее глубокому познанию.

Профессионально-педагогические умения – совокупность последовательно раскрывающихся действий, в том числе, автоматизированных, основанных на теоретических знаниях, для решения задач образовательного процесса.

Процесс обучения – целенаправленная совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение дидактических целей.

Речевой этикет - речевая вежливость, проявляющаяся в стандартных формулах и правилах общения. Во многом имеет ритуальный оттенок и применяется подчас механически. Так, имеются определенные речевые правила и вежливые формулы для ситуации приветствия при встрече, для ситуации знакомства, утешения в неудачах, соболезнования при утрате близкого человека, поздравления, принесения извинения, прощания и др.

Ритм урока – упорядоченное чередование дел на уроке, в выполнении которых дети заинтересованы.

Самообразование - целенаправленная познавательная деятельность, управляемая личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры и т.п.

Содержание образования – специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере; система знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений.

Способности педагогические – индивидуальные особенности педагога, позволяющие ему успешно выполнять свою профессиональную деятельность.

Средства обучения – материальный и идеальные объекты, использующиеся в процессе обучения для реализации дидактических целей.

Стиль педагогического взаимодействия - индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся, в котором находят выражение особенности коммуникативных возможностей учителя, сложившийся характер

взаимоотношений, творческая индивидуальность педагога, особенности ученического коллектива.

Стратегия педагогического взаимодействия – система способов ее осуществления, подчиненное целям педагогической деятельности.

Творческий потенциал педагога – совокупность знаний, умений, убеждений, направленности, отношений, способностей, позволяющая оптимально менять приемы действий в соответствии с изменяющимися условиями педагогической деятельности.

Темпоритм урока (от лат. tempus – время и греч. rhythmos) – степень быстроты осуществления и интенсивность выполнения дел на уроке; временная и ритмическая динамика применения педагогических методов и приемов воспитания, опосредуемая содержанием и характером урока, возможностями и особенностями усвоения материала школьниками.

Техника педагогическая – повторяющиеся, используемые в разнообразных ситуациях приемы, превращенные в привычные профессиональные действия; комплекс умений, помогающих учителю глубже, ярче выразить себя, добиться оптимальных результатов в своей деятельности; совокупность умений и навыков, приемов и средств, направленных на четкую и эффективную организацию учебных занятий.

Технология педагогическая – система профессионально значимых умений педагога по организации воздействия на воспитанника, результатом которого должно стать личностное взаимодействие и переход ребенка на позицию субъекта.

Умение – способность решать задачи общения, реализовать цели общения посредством данного языка. Подразумевается лингвопрагматические умения соотносить производимую речь с соответствующими речевыми событиями, учитывая условия и принятые правила общения. Ср. языковая компетенция, речевая компетенция.

Урок - основная форма организации учебно-воспитательной работы в современной школе; законченный в смысловом, временном и организационном отношении этап учебного процесса.

Фронтальная форма организации обучения – форма организации обучения, при которой учитель работает одновременно со всеми учениками.

Цели воспитания - в широком смысле: идеал совершенного человека; в узком смысле – желаемый результат воспитания.

Ценностные ориентации педагога – установленные обществом и принимаемые личностью основания для оценки педагогической профессии, имеющие психологические истоки и мотивирующие профессиональный рост педагога.

Использованная литература

1. Аткинсон М. Выступать легко. *М.,* 2010.
2. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. М., 2001.
3. Гандапас Р. 101 совет оратору. М., 2011.
4. Стернин И.А. Практическая риторика: Учеб пособие для студ. вузов. М., 2005.
5. Трейси, Бран. 5:0 в вашу пользу, или Эффективные методы убеждения: как правильно подать себя и свои идеи в любой аудитории, убедить других в своей правоте. 2-е изд., стер. М., 2008.
6. Хазагеров Т.Г. Политическая риторика. М., 2002.
7. *Айви А.* Лицом к лицу. Практическое пособие для освоения приемов и навыков делового общения. Новосибирск, 1995.
8. *Антология* русской риторики. М., 1995.
9. *Безменова Н.А.* Очерки по теории и истории риторики. М., 1991.
10. *Брадемайер К.* Черная риторика: Власть и магия слова / Пер. с нем. – 6-е изд. М.. 2008.
11. *Водотынский Д., Егорова-Гатман Е., Косолапова Ю. и др.* Политиками не рождаются: как стать и остаться эффективным политическим лидером. М., 1993.
12. *Гандапас Р*. Учимся выступать публично [Видеокурс]. М., 2005.
13. *Гаспаров М.Л.* Фигуры стилистические // Литературный энциклопедический словарь. М., 1987.
14. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: Учебник. М., 2005.
15. *Голуб И.Б., Розенталь Д.Е.* Секреты хорошей речи. М., 1993.
16. *Джим Силейн, Иэн Силейн, Джон Силейн.* Как донести свою мысль до людей (в политике и не только в ней): Сокращенный вариант книги / Пер. с англ. США, штат Мэриленд, Колледж Парк.
17. *Казарцева О.М.* Культура речевого общения. Учебное пособие. – 3-е изд. М., 2000.
18. *Карнеги Д.* Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Пер. с англ. М., 1989.
19. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Уч. пособие для вузов. М., 2001.
20. *Культура* парламентской речи. М., 1994.
21. Тренировка речи с упражнениями / Пер. с нем. М., 1997.
22. *Мысль* и искусство аргументации. М., 2003.
23. *Павлова Л.Г.* Спор, дискуссия, полемика. М., 1991.
24. *Панов М.И.* Введение в риторику. М., 1995.
25. *Панфилова А.П.* Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: Учебное пособие. СПб., 2001.
26. *Пиз А., Гарнер А.* Язык разговора. М., 2001.

27. *Политическая* риторика в современной России: http://www.polit.ru/analytics /2004 /09/ 22/ritor.html

28. *Сычев О.А.* Обучение риторике в эпоху компьютеров. М., 1991.

29. *Ушакин С.А.* Речь как политическое действие // Полис. 1995. № 5.

30. *Хелен Уилки.* Основы делового общения. Азы бизнеса / Пер. с англ. М., 2004.