

Методические рекомендации

Урок развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном

Подготовила: Ночевко Н.В.

Урок – основное звено процесса обучения, на котором осуществляется решение конкретных практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач, обеспечивающих достижение конечных целей. Урок представляет собой основную организационную единицу учебного процесса. Назначение урока состоит в достижении завершённой, но промежуточной цели обучения. Как правило, урок проводится с постоянным составом учащихся и строится с учетом программы обучения. Под системой уроков подразумевается серия практических занятий, объединённых одной темой, целью.

Урок развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном наряду с практической целью реализует общеобразовательные и воспитательные цели применительно к конкретным условиям обучения: характеристика учащихся как возрастной группы, уровень владения языком и т. д.

Урок развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном имеет свою специфику: его основная цель связана с формированием коммуникативной компетенции учащихся. В связи с этим методисты выделяют его следующие ключевые черты:

речевая направленность, т. е. обучение в условиях, адекватных условиям будущей коммуникативной деятельности;

функциональность;

ситуативность;

индивидуализация процесса обучения;

мотивированность, использование тем, важных для учащихся.

Содержание современного языкового образования и закономерности процесса обучения определяют ряд непереносимых требований к уроку:

1) урок должен предусматривать не только накопление информации, но и ее применение на практике;

2) урок может и должен быть вариативным по структуре и приемам обучения;

3) одним из базовых требований к уроку является его научность, т. е. соответствие современному уровню лингводидактической мысли, педагогики, психологии;

4) существенной стороной урока при групповой (коллективной) форме работы учащихся является индивидуализация обучения – условие, обеспечивающее работу каждого

учащегося в доступном темпе, стимулирование способностей и создание учебной перспективы в отношении конкретного обучающегося;

5) будучи своего рода педагогическим произведением, урок должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности педагога и учащихся;

6) соблюдая основные требования к уроку, педагог вносит в осуществление этих требований и в сочетание компонентов урока свой методический «почерк», свое искусство, ориентируясь в то же время на характеристику учащихся и целевые установки практического занятия;

7) урок должен иметь внутреннюю логику с четким переходом от одной части к другой в соответствии с лингводидактической целью и закономерностями процесса обучения (под внутренней структурой урока подразумеваются шаги, обуславливающие движение к достижению цели урока);

8) на уроке должны осуществляться как планомерное повторение, так и систематический контроль освоенного, что позволит учителю находить рациональные пути к развитию учебных достижений учеников;

9) главный критерий качества урока состоит не столько в разнообразии тех или иных видов работы, сколько в достижении целей урока, в динамике обучения;

10) применение технических средств обучения с целью повышения продуктивности обучения не должно быть случайным, «оказиональным», но должно быть систематическим и подразумевать решение конкретных учебно-практических задач;

11) непрременный и обязательный аспект проведения урока – воспитательное и позитивно-эмоциональное воздействие на учащихся; все компоненты урока: содержание, средства, условия, педагог и т. д. – призваны обладать нравственно-воспитательным потенциалом;

12) предпосылкой к реализации вышеперечисленных требований, условием эффективности обучения является личность учителя, сочетающая в себе языковую, коммуникативно-речевую, поведенческую, профессионально-педагогическую культуру общения.

Основные психолого–педагогические и методические требования к современному уроку развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном

Основными психолого-педагогическими и методическими требованиями к современному уроку развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном являются коммуникативность, индивидуализация процесса обучения, речевая направленность заданий, ситуативность обучения, новизна.

Основа для построения урока – это совокупность научных положений, определяющих его особенности, структуру, логику и приемы работы. Эту совокупность называют методическим содержанием урока.

Коммуникативность. Если необходимо научить человека общаться на иностранном языке, то учить этому нужно в условиях общения. Это значит, что обучение должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу общения

(коммуникации). Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений: учащийся сможет действовать в реальных условиях.

Индивидуализация. Каждый из нас сталкивался с таким явлением: какое-то событие волнует человека, толкает его на речевые поступки, побуждает высказать свое мнение, но оставляет равнодушным другого. Или один человек всю жизнь читает приключенческую литературу и смотрит только детективные и развлекательные фильмы, другой склонен к историческим романам или любовной лирике. Это происходит потому, что каждый человек есть индивидуальность со всеми присущими ей особенностями. В процессе обучения речевой деятельности личностная индивидуализация приобретает чрезвычайную значимость, ибо безличной речи не бывает, речь всегда индивидуальна. Она тесно связана с сознанием, со всеми психическими сферами человека как личности. Нельзя эффективно обучать речевой деятельности, не обращаясь к индивидуальности учащегося. Следовательно, педагогу необходимо изучить учеников, их интересы, характеры, взаимоотношения, мотивационную сферу и многое другое, сведя все данные в специальную схему-таблицу – методическую характеристику группы (МХГ), которая и используется при подготовке и проведении урока.

Сложность заключается в том, что эти знания нужно использовать при определении содержания упражнений и их организации. Не только содержание обучения, но и одни и те же приемы и методы по-разному влияют на учащихся в зависимости от их индивидуальных особенностей. Например, не стоит подгонять флегматика или предлагать индивидуальное задание тому, кто по характеру общителен и любит беседу в группе. Индивидуализированные задания удобно задавать на дом. В этом случае происходит сочетание индивидуального обучения с групповым. Широкий простор для индивидуализации открывается при обучении чтению. Здесь, как и при обучении говорению, необходимо иметь дополнительный раздаточный материал. В коммуникативном обучении предусмотрена так называемая субъектная индивидуализация. Она заключается в том, что обучающихся с самых первых дней необходимо учить выполнять разные виды заданий, учить учиться. Чем лучше обучающийся будет выполнять задания, тем успешнее он овладеет материалом, тем быстрее достигнет цели.

Речевая направленность. Речевая направленность, прежде всего, означает практическую ориентацию урока, как и обучения в целом. Общеизвестно, что нельзя, например, научиться читать, усвоив только правила чтения и выучив слова, или говорить, усвоив лишь правила грамматики. Именно практической речевой деятельности следует посвящать почти все время занятия. Каждый урок должен решать какие-то конкретные практические задачи и приближать ученика к его цели. Речевая направленность означает также речевой характер всех упражнений. Занятость учащегося практическими речевыми действиями еще не обеспечивает эффективного обучения, ибо обучение речевой деятельности возможно только посредством действий речевого характера.

Речевая направленность предполагает и мотивированность высказывания. Человек всегда говорит не только целенаправленно, но и мотивированно, т. е. ради чего-то, почему-то. К сожалению, высказывания учащегося на занятии не всегда мотивированы. К примеру, когда ученик описывает погоду, им движет только задание описать, но не желание предупредить собеседника, чтобы тот не промок под дождем. Безусловно, естественная мотивация в учебном процессе полностью не всегда достижима: у многих учащихся нет непосредственной потребности в знании иностранного языка и в общении на нем. Но всегда существует возможность вызвать эту потребность опосредованно. Речевая направленность урока иностранного языка предполагает также речевую (коммуникативную) ценность фраз. Следует избегать использования на уроке иностранного языка фраз, которые в реальном общении никогда не звучат.

Ситуативность. Ситуативность обучения развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном требует, чтобы все произносимое на уроке как-то касалось собеседников: ученика и педагога, ученика и другого ученика, их взаимоотношений. Ситуативность – это и есть соотнесенность фраз с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники. Ситуативность – условие, жизненно важное для обучения говорению. Ситуация — это стимул к говорению. И, действительно, ситуация – это система взаимоотношений собеседников, а не окружающие их предметы. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к определенным речевым поступкам, порождают потребность убеждать или опровергать, просить о чем-то или жаловаться. И чем шире и глубже эти взаимоотношения, тем легче общаться, ибо за речью стоит большой контекст – контекст совместной деятельности.

Сущность ситуативности показывает, что ее реализация немислима без личностной индивидуализации, так как создание на занятии ситуаций как системы взаимоотношений возможно только при хорошем знании потенциальных собеседников, их личного опыта, контекста деятельности, интересов, чувств и статуса их личности в коллективе группы. Итак, ситуативность как компонент методического содержания урока определяет следующие положения:

ситуация общения на уроке может быть создана лишь в том случае, если она будет основываться на взаимоотношениях собеседников (обучающихся и обучающего);

каждая фраза, произносимая на уроке, должна быть ситуативной, т. е. соотноситься с взаимоотношениями собеседников;

ситуативность является необходимым условием не только при развитии речевого умения, но и в процессе формирования навыков, т. е. в подготовительных упражнениях (лексических и грамматических).

Новизна. Иностранному языком, и русским как неродным в том числе, невозможно овладеть только путем интенсивного заучивания, поскольку это, во-первых, неэффективно: можно выучить массу диалогов и текстов и не уметь гово-

ритель на русском языке, а во-вторых, неинтересно. Есть другой путь – произвольное запоминание. Этот путь требует такой организации работы, при которой подлежащий запоминанию материал включен в деятельность, содействует достижению цели этой деятельности. В таком случае учащийся не получает прямых указаний по запоминанию того или иного материала. Запоминание является побочным продуктом деятельности с материалом (словами, текстом, диалогом и т. п.).

При обучении говорению на русском языке принцип новизны предполагает постоянную вариативность речевых ситуаций, которая нужна для того, чтобы подготовить учащегося к «встрече» с любой новой ситуацией, а не только с той, которая рассматривалась на уроке. Достигается такое умение путем постоянного варьирования речевых ситуаций, замены в речевой ситуации каждый раз какого-то нового компонента: речевой задачи, собеседника, количества собеседников, взаимоотношений собеседников, события, которое меняет эти взаимоотношения, характеристики собеседника или какого-то объекта, предмета обсуждения и т. п. Все это необходимо для того, чтобы обучать общению в адекватных условиях. Само общение как раз и характеризуется постоянной сменой всех указанных компонентов, иначе говоря, истинное общение всегда эвристично. Эвристичность общения заключается в следующем:

эвристичность речевых задач (функций): понимается как ситуативно обусловленная возможность их различных сочетаний; так, на «просьбу» собеседники могут отреагировать следующим образом: просьба – обещание, контрпросьба, переспрос, отказ, запрос-уточнение, совет;

эвристичность предмета общения: общение может касаться одного или нескольких предметов сразу при ведущей роли одного из них; в общении речь постоянно переходит с одного предмета на другой: иногда на близкий предмет, связанный с предыдущим, иногда на такой, который с предыдущим не имеет ничего общего;

эвристичность формы высказывания: это свойство проявляется в том, что люди общаются не с помощью заученных, полностью готовых высказываний, а создают каждый раз новые, соответствующие данной ситуации;

эвристичность речевого партнера: любое общение с точки зрения инициативности может протекать в разных вариантах (когда инициатива находится в руках одного собеседника или когда инициатива находится у двух из них).

Суммируя изложенное, можно сказать, что эвристичность пронизывает весь процесс общения. Следовательно, и обучать общению нужно на эвристической основе. Новизна как компонент методического содержания урока развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном является одним из главных факторов, обеспечивающих интерес учащихся. Здесь имеется в виду новизна содержания учебных материалов, новизна формы урока (урок-экскурсия,

урок-пресс-конференция), новизна видов работы — иначе говоря, постоянная (в разумных пределах) новизна всех элементов учебного процесса.

3. Психологические особенности урока развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном. Типология уроков. Модель построения урока

Психологи, опираясь на исследования динамики основных функций центральной нервной системы, обеспечивающих работоспособность учащихся на протяжении всего занятия, выделили несколько фаз:

- 1) фаза перехода из покоя на заданный уровень работы, деятельности;
- 2) фаза оптимальной работоспособности;
- 3) фаза усилия;
- 4) фаза выраженного утомления.

Длительность каждой фазы, естественно, зависит от возраста учащихся, характера деятельности и мотивации к деятельности, состояния психики в конкретный момент деятельности, но принципиально эта схема постоянна. Фаза оптимальной работоспособности имеет тенденцию к увеличению временного интервала: от 15–20 до 30 минут. Как правило, «отдых» (либо переключение с одного вида работы на другой) предоставляется после 45 минут урока. С учетом фазового деления времени одного урока ученые рекомендуют предоставлять учащимся возможность некоторого «отдыха», переключения раньше, в фазе усилия. Иначе говоря, логически целостный фрагмент урока должен завершиться материалом, восприятие которого не вызывает большого напряжения.

Типология уроков, предлагаемая отечественными методистами, разнообразна и осуществляется на ряде оснований. Наиболее распространено деление уроков на подготовительные и речевые, в комплексе каждый тип уроков реализует планируемые цели обучения: подготовительные уроки направлены на введение нового языкового материала и формирование на этой основе речевых навыков; речевые уроки развивают речевые навыки и совершенствуют речевые умения. Выделяют также уроки «передачи информации», когда педагог обучает учащихся в рамках традиционной методики, передает им определенную сумму знаний, организует усвоение материала; результатом такого урока являются правильные высказывания учащихся или воспроизведение с трансформациями усвоенного материала; и уроки взаимодействия, на которых основное внимание уделяется иноязычному общению, установлению социальных отношений между отдельными учащимися, учащимся и группой, учащимися и педагогом.

Модель построения урока подразумевает определенный набор и типичную последовательность обучающих действий педагога и учебных действий учащихся в процессе овладения иноязычными навыками и умениями. Урок иностранного, неродного языка отражает модель, основанную на определенном подходе и методе: эту модель может избрать учитель, автор учебника, по которому работают

ученики. В зарубежной методике предложено несколько моделей построения, динамичного развертывания уроков языка:

1. Модель «Презентация – практика – применение» («Три П») выделяет в уроке три этапа: на этапе презентации осуществляется введение нового материала (формы и значения), педагог повторяет, демонстрирует, иллюстрирует материал; на этапе практики осуществляется тренировка учащихся в использовании введенного материала через систему упражнений: заполнение пропусков, дополнение словосочетаний, предложений, воспроизведение по опорам и средствам наглядности, заучивание диалогов и др. (этот процесс с самого начала носит управляемый характер, контролируется учителем, затем педагог может перейти к свободному управлению); на третьем этапе учащиеся самостоятельно используют в речи усвоенные явления, учитель же регулирует их деятельность. Вариантом этой модели является модель «Три П наоборот»: обучение начинается с выполнения коммуникативного задания учащимися, а затем, исходя из того, как они с ним справились, осуществляется работа над лексико-грамматическими средствами, речевыми навыками и умениями.

2. Модель «Вовлечение – изучение – активизация» предложена Дж. Хармером, связана с вовлечением учащихся в деятельность, внимательное наблюдение ими за формой, изучение и анализ используемых языковых средств с последующей активизацией и экспериментированием в употреблении средств языка и речи в новых для учащихся контекстах, ситуациях.

3. Модель «Аутентичность – ограничение – усвоение» Дж. Скривинера отражает характер используемого материала и методику работы с ним: аутентичность связана с применением аутентичного материала в подлинно речевых упражнениях и коммуникативных видах речевой деятельности; ограничение предполагает целевой отбор материала и его систематизацию в соответствии с промежуточными и итоговыми целями урока, обучения в целом; работа над усвоением формы конкретной единицы языка осуществляется с помощью упражнений разных типов, визуальных средств и др.

Этапы проведения занятия

Построение занятия развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном представляет собой ряд сменяющихся этапов, в которых разные виды деятельности обучающихся и обучающихся следуют один за другим. Этап занятия – относительно самостоятельная его часть, имеющая промежуточные по отношению к общей цели занятия задачи (цель). Этап занятия связан также с практической реализацией на занятии того или иного метода обучения.

Традиционно принято рассматривать следующие этапы, компоненты занятия:

- организационный момент; установка и цель занятия;
- введение нового материала;
- тренировка; формирование навыков и их контроль;

формирование и развитие умений во всех видах речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение);

оценка деятельности учащихся;

формулирование и запись домашнего задания.

Специфика урока развития речи на русском языке как родном и на русском языке как неродном проявляется в его произвольном планировании, т. е. преподаватель имеет возможность варьировать компоненты урока, определять их последовательность. Так, если педагог придерживается в обучении принципов прямого метода и считает, что учащийся овладевает языком бессознательно, как и родным, то на уроке отсутствует этап введения, презентации материала. Если педагог полагает, что исправление ошибок отрицательно сказывается на обучении, он минимизирует или видоизменяет этап контроля.

Организационная, или вводная, часть урока имеет важное значение: учащиеся настраиваются на работу, активизируются зрительный, слуховой, артикуляционный анализаторы, учащиеся воспринимают установку педагога на усвоение конкретного программного материала. Вместе с тем в реальной практике не всегда используются данные рекомендации: не подготовив учащихся к деятельности, игнорируя мотивационный потенциал вводной части, преподаватель сразу же переходит либо к проверке домашнего задания, либо к объяснению нового языкового явления и т. д. Начало урока лучше связать с фронтальной работой – организационной формой деятельности, в которую включается весь учебный коллектив. Это снимает чувство напряжения, позволяет вначале «распределить ответственность» за качество речи между учениками. Фонетическая зарядка, короткая беседа вводят группу в атмосферу русского языка.

Главные задачи решаются в основной части урока: введение материала – языкового, речевого, его тренировка, закрепление, активизация в устной и письменной речи.

Заключительная часть урока, как правило, посвящается подведению итогов работы, разъяснению домашнего задания и его сути: это не повторение пройденного, а углубление и расширение знаний, навыков, умений в ходе самостоятельной работы.

При планировании этапов занятия полезен учет следующих рекомендаций:

этапы занятия должны характеризоваться связностью, тематическим единством урока;

этапы занятия должны быть логично и последовательно выстроены: к примеру, трудные, операционные задания могут предшествовать не менее трудным, но интересным (чтение фабульного текста, обсуждение актуальной проблемы);

объединяя этапы занятия общим замыслом и формой проведения (например, занятие-экскурсия), следует обеспечить вербальную связь занятия («Сначала делаем..., потом...»), т. е. каждый последующий этап занятия связывается «мостиком» с предыдущим;

наиболее строго организованные части занятия – его начало и конец, вместе с тем так называемые подвижные задания лучше сосредоточить в окончательной фазе занятия, когда учащиеся устали;

занятие следует заканчивать на позитивной ноте, что пролонгирует мотивацию, укрепляет веру учащихся в свои способности.

Планирование занятия. В отечественной методике планирование занятия считается важным условием эффективного обучения и охватывает все виды обучающей деятельности: обязательную, факультативную, внеклассную или внеаудиторную.

Для успешного планирования педагог должен владеть конструктивно-планирующими умениями, осознавать цели и задачи обучения, сформулированные в требованиях, программе, учебнике, методической концепции; учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, их уровень владения изучаемым языком.

Методической практике известны перспективное, тематическое и текущее, поурочное планирование. Тематический план рассчитан на серию уроков, объединенных одной темой; его задача – определение промежуточных целей обучения, объема изучаемого материала, последовательности его усвоения в рамках темы, раздела. Тематический план – своего рода средство контроля своевременного прохождения учебной программы.

Поурочный план является рабочим документом педагога, в нем выделяются следующие составляющие: а) определение цели урока и постановка конкретных задач; б) указание на используемые материалы и оснащение урока; в) описание последовательности упражнений и коммуникативных заданий, а также режима работы, в котором они должны выполняться (парная, групповая, индивидуальная, самостоятельная, с опорами и др.); г) определение способов и объема контроля усвоенного материала и описание ближайших учебных перспектив; д) очерчивание объема и содержания домашней работы.

Вместе с тем каким бы тщательным и продуманным ни был план, реальный учебный процесс может вносить в него существенные корректировки, к которым должен быть готов педагог.

Организация уроков развития речи для детей-билинггов

Занятия по развитию речи организуются, с одной стороны, в той логике и последовательности, которая соответствует возрастным особенностям детей и поэтапному усвоению материала, с другой – в соответствии с тематикой обучения. При планировании деятельности учитываются: слова, которые следует ввести в речь; слова, которые следует повторить и ввести в контекст предложения; игры, используемые при работе над языковым материалом; наглядные материалы; определяется система заданий на отработку фонетических, грамматических навыков, отбираются стихи, песни, загадки и др., выстраивается материал с учетом его

чередования и этапов урока, продумывается реальный и воображаемый план урока.

Единицами урока для детей-билингвов можно считать упражнения в форме игры (языковой или речевой), требующей создания особой ситуации. Если обучающая сторона игры переплетается с естественной игровой потребностью ребенка, занятие легко организуется как чередование работы в зоне ближайшего развития с работой в зоне активного употребления, повторения пройденного и стимулирования отсроченных перспектив коммуникации.