

методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, дозволяють студентам аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу і таким чином зробити його більш доступним. Завдяки цьому студенти вчаться формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати. Крім того, застосування цих технологій дає студентів можливість моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх.

Проектна технологія дозволяє реально впливати на розвиток особистості студентів, підвищення їх мотивації і навчальних досягнень, на формування в них необхідних компетентностей.

Список використаної літератури

1. Герцик Ю., Лукина А. Формирование компетентности школьников в сфере познавательной деятельности // Відкритий урок. - 2004. - №17-18. - С. 34-36.
2. Зіннуров Е. Робота над проектами у вивченні англійської мови // Антологія адаптованого досвід}. Або для чого існують програми освітніх обмінів. - Рівне, 2004. - 388 с.
3. Куріш С. Комунікативний підхід у викладанні іноземної мови // Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. - Рівне, 2004. - 388 с.
4. Пометун О. До питання досвіду впровадження інтерактивних технологій // Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. - Рівне, 2004. - 388 с.
5. Пометун О. та інші Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук, метод, посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. - К.: Видавництво А.С.К., 2003. - 192 с.

Summary

The article is dedicated to the research of using interactive technology and its importance for the effectiveness of the educating process. Writing a project or an essay is focused on.

А.Г.Малыгин
преподаватель

ИНТЕГРАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ДИДАКТИЧЕСКУЮ КОНЦЕПЦИЮ

У статті розглядаються проблеми інтеграції прагматичної лінгвістики у дидактичну концепцію викладання іноземних мов за кордоном. Зазначені аспекти прагма-функціональної концепції, які вишивають на викладання іноземних мову Європі.

При развитии аудиолингвистического и аудиовизуального методов обучения важный импульс дают прагматические рассуждения о применении иностранного языка

в повседневных ситуациях и о первенстве устной речи над письменной, что и постулирует коммуникативная дидактика.

Одной из трудностей, которую не может преодолеть аудиолингвистический метод в своей дидактической концепции, является противоречие между употреблением речи при данной целевой установке и лингвистической базой (структурализмом), которое выравнивается при анализе и описании языковой формы. Часто это приводит к тому*, что в учебниках, основанных на аудиолингвистическом и аудиовизуальном методах, язык диалогов неестественен и, если можно так выразиться, ощущается „деревянным”. Однако учебный материал правильной грамматики любой ценой заставляет обыгрывать естественные языковые ситуации, а упражнения исключительно концентрируются на защите правильной литературной речи.

Для решение этой дилеммы дидактики иностранного языка поскольку в 60-е годы создавалась новая лингвистическая база на основе прагматической лингвистики или теории речи.

Необходимо отметить, что прагматическая лингвистика рассматривает язык не как систему форм, а как аспект, учитывающий человеческий фактор. По мнению ряда ученых (Дж.Остин, Дж.Сирл и др.), она исследует: что люди делают с языком, когда они пользуются им, общаясь друг с другом [2]. При этом, прежде всего, речь идет об анализе речевого акта [3].

Основными вопросами, на которые отвечает прагматическая лингвистика являются следующие: Как можно намерения или цели говорящего систематически описать и классифицировать?; Как следует переводить намерения говорящего?; Какие различительные возможности имеются для понимания определенного намерения говорящего при совершенно неопределенном языковом представлении образца?; Что оказывает влияние на выбор языкового представления образца в конкретной языковой ситуации?; Какие воздействия могут быть задействованы собеседником?

Прагматическая лингвистика представляет возможным развивать такую концепцию обучения языку*, целью которой является быстрое и надежное применение лингвистических знаний на уроках по освоению повседневных коммуникативных ситуаций.

В частности, систематика намерения говорящего, исходящая из прагматической лингвистики, играет важную роль в дидактике иностранного языка и влияет на определение цели обучения, образование и форму учебного материала.

Так, например, намерение говорящего „выражать удовольствие / неудовольствие” относится к распространенной категории „способа выражения установки оценки и является частью лежащей в основе речевого акта стилистической оценки-комментария”.

Когда говорят: *Я нахожу эту картину отвратительной!*, то намерением говорящего является „неудовольствие”. При этом не только говорят, но и оценивают или соответственно комментируют картину, т. е. совершают речевой акт „оценки-комментария”.

Намерение говорящего „выражать неудовольствие” можно формулировать совершенно различными языковыми средствами:

- *Я нахожу эту картину отвратительной!*
- *Картина мне определенно не нравится.*

- *Ужас!*
- *Разве вам нравится эта картина?! и т. д.*

Какое языковое средство при этом следует выбрать в данной языковой ситуации, зависит от того, как относится говорящий к тому, с кем он разговаривает (с хорошим знакомым или незнакомым человеком, с соотечественником или с иностранцем), стоит ли он непосредственно перед картиной или он о ней просто говорит (ее нет рядом).

Для изучения иностранного языка имеет значение, что в одном случае требуется мало слов (*Ужас!*) а в другом случае необходима более сложная фраза (*Разве вам нравится эта картина?!*).

Из этого можно развить циклическую прогрессию развертывания речи:

Выражение неудовольствия

1- я ступень

Ужас! Некрасиво!

2- я ступень

Я нахожу эту картину некрасивой.

3- я ступень

Картина мне определенно не нравится!

4- я ступень

Разве вам нравится эта картина?!

Поскольку каждый говорящий в данной речевой ситуации исходит, смотря по обстоятельствам, из специфической комбинации такого речевого акта или соответственно плана беседы, создается впечатление, что посредством прагматической лингвистики возможно точное планирование преподавания иностранного языка по лингво-функциональным категориям.

Прагма-функциональная концепция относительно быстро приобрела успех в Европе в области преподавания иностранных языков для взрослых. Те, кто в Европе изучают, будучи взрослыми, иностранный язык вне школы, связывают с этим, в общем, довольно определенные профессиональные или личные представления. Например, они хотят побеседовать с деловым партнером или во время отпуска в качестве туриста хорошо ориентироваться в зарубежной стране. С помощью функциональной концепции можно относительно быстро настолько овладеть основами соответствующего иностранного языка, насколько это необходимо для элементарного понимания.

На подобных лингводидактических посылах, которые „проталкиваются” через Совет Европы и поощряются им, строится политика в области иностранных языков в течение последних 20-ти лет. При этом эта политика направлена прежде всего на определение элементарного уровня (так называемого уровня контактного порога) понимания иностранного языка, который установлен для почти всех европейских языков.

Отличительной чертой прагма-функциональной концепции является изменение грамматической прогрессии. Взаимодействие намерения говорящего с образцом речи различной сложности делает возможным создание циклической прогрессии при помощи развития языковой способности выражения.

Так, намерение говорящего „высказывать желание” можно выразить легко или

сложно, например, при покупке одежды:

-*Я хочу приобрести костюм.*

— *Покажите, пожалуйста, костюмы.*

-*Где я могу посмотреть костюмы?*

— *У вас есть костюмы?*

— *Не могли бы вы мне показать костюмы?*

—*Пожалуйста, костюм!*

— *Могу ли я померить костюм?*

— *Я очень хотел бы приобрести костюм.*

-*Принесите мне вон тот! (если можно показать на костюм).*

-*Не будете ли столь любезны показать мне костюмы?!*

(Последней формой можно, например, выразить по отношению к продавцу преувеличенную вежливость, нетерпение или иронию.)

Ясно, однако, что отдельные формулировки употребляются в языке различно как и по количеству слов, так и по сложности построения фразы.

Легко строится и часто употребляется, например, фраза: *Я хотел бы* + прямое дополнение, а также более сложная языковая структура: *Я хотел бы приобрести костюм*. Наиболее употребительным выражением является: *Не будете ли столь любезны...*

При изменении грамматической прогрессии в прагма-функциональной концепции в ходе языкового курса рекомендуется вводить такие формы „выражения желаний”, как: сначала: *Я хотел бы...*, затем: *Я очень хотел бы* (а на занятии с хорошо успевающими студентами возможен также вариант: *Не будете ли столь любезны...*); а также искать другие языковые возможности высказывания мнения. Такой способ помогает переводу большей части разговора в игру. Происходит учебная прогрессия.

Но не только грамматическая прогрессия изменяется в прагма- функциональной концепции. Также будет изменяться и нагрузка всего учебного материала по грамматике. Для общения в повседневной ситуации необходимо овладеть не только всей грамматикой, но и активной лексикой. Можно, например, заменять пассивные конструкции другими, более легкими структурами (например, безличной конструкцией). Диалогическая речь имеет принципиальную тенденцию отдавать предпочтение простым построениям предложения и расположению предложений в „нанизанный ряд”.

„Способность к повседневному общению” также означает, что можно научиться понимать собеседников, говорящих на иностранном языке, слушать и постигать радио- и телепрограммы, читать газеты. В области восприятия на слух, понимания прочитанного текста отчасти необходимы знания и других грамматических явлений для включения их в процесс восприятия (для идентификации значения - устного или письменного - выражения). Поэтому необходимо развивать специфическую дидактику и методику восприятия на слух и понимания прочитанного текста.

В *контактном пороге* находится также каталог тем (так называемые „специфические представления”), из которых и получается повседневное общение и которые составляют основу структуры и классификации элементарного содержания запаса слов. Приведем некоторые примеры.

Пример 1. 1. Личные данные - информация о данном лице. 2. Жилище. 3.

Окружающая среда. 4. Поездки и транспорт. 5. Продовольствие. 6. Покупки и предметы потребления. 7. Общественные и частные услуги. 8. Двигательные функции и мировосприятие человека. 9. Работа и профессия. 10. Образование и школа. 11. Здоровье и гигиена. 12. Иностраный язык. 13. Свободное время и досуг. 14. Межличностные отношения и контакты. 15. Актуальность - темы, представляющие общие интересы [4].

Отдельные разделы можно всегда расчленить дальше:

Пример: 1. *Личные данные* - информация о данном лице

- 1.1. Имя
- 1.2. Адрес
- 1.3. Телефон
- 1.4. Дата рождения, место рождения
- 1.5. Возраст
- 1.6. Пол
- 1.7. Семейное положение
- 1.8. Гражданство
- 1.9. Происхождение
- 1.10. Профессиональная деятельность
- 1.11. Вероисповедание
- 1.12. Семья
- 1.13. Интересы и наклонности
- 1.14. Характер, темперамент
- 1.15. Внешний вид.

Распределение темы на более мелкие подтемы должно быть сопровождено точными рекомендациями и содержать элементарный лексический запас слов и запас слов конструкции [4].

Важным методом прагма-функциональной концепции является также анализ ролей, которыми нужно овладеть в процессе изучения иностранного языка. Такой анализ ролей особенно полезен и важен там, где изучение иностранного языка происходит во время пребывания в стране изучаемого языка или соответственно само осуществляется в стране изучаемого языка.

Пример 2. Анализ ролей - обучение взрослых (европейская зарубежная страна)
Пребывание в среде изучаемого языка:

- актив для овладения ролью;
- ролевые ситуации, которыми необходимо овладеть;
- клиент - продавец;
- клиент - обслуживающий персонал, напр., на почте, в банке, на бензозаправочной станции;
- клиент, гость - обслуживающий персонал, напр., официант;
- гражданское лицо - официальное лицо, напр., таможенник, полицейский;
- пациент - врач, персонал больницы;
- пассажир - персонал, напр., проводник, шофер такси;
- пешеход - автомобилист;
- пешеход - автомобилист;
- автомобилист - попутчик, напр., путешествующий автостопом;

- приглашенный - хозяин;
- сосед - сосед, напр., сосед по комнате, попутчик в транспорте,
- зритель - слушатель - докладчик, напр., гид, лектор, диктор;
- собеседник - собеседник, напр., при обмене мнениями;
- искатель информации - предоставляющий информацию, напр., местный житель;
- искатель информации - обслуживающий персонал, напр., вокзала, автостанции.

В концепциях, которые развивались ранее, перед коммуникативной дидактикой, особенно в грамматико-переводческом и аудиолингвистическом-аудиовизуальном методах, при развитии учебной прогрессии грамматике предоставлялась ведущая роль, все остальные факторы, например, содержание, темы, ситуации ит. д., находились у нее в подчинении. При закладке грамматической прогрессии принцип нарастающей комплексности языковых форм являлся авторитетным.

В прагма-функциональной концепции грамматика лишилась своей ведущей роли. Знания грамматики не являются больше, как утверждает современная лингводидактика, единственной целью знания иностранного языка. При сооружении учебной прогрессии наряду с грамматикой теперь и другие факторы играют равные роли:

- намерения говорящего (из которых выводится грамматика);
- роли - ситуации;
- темы - содержание (из которых определяется словарный запас);
- тексты.

В соответствии новым учебным программам и учебной прогрессии, распределение грамматических тем выдвигает на передний план занятия по языковым ситуациям или соответственно языковое оформление роли, изображение определенной темы, новый учебный объем словарного запаса или выработку текста на слух или на чтение.

Необходимо подчеркнуть, что в прагма-функциональной концепции грамматика связана с намерением*м говорящего и фактически влияет на факт употребления бытовой речи.

Исходя из прагма-функциональной концепции относительно систематической грамматической прогрессии, главной проблемой является то, что учебные пособия, основанные на грамматико-переводческом и аудиовизуальном / аудиолингвистическом методах, плохо соотносятся со спецификой целевой группы. Последовательность и важность языковых намерений, которые определяют языковую прогрессию, тем не менее зависят от коммуникативных потребностей каждой отдельной учебной группы. Поэтому установка прогрессии языкового намерения в этих учебных пособиях достигается относительно произвольно, что приводит к „скачкам и дырам”.

Связь *намерение говорящего + роли / ситуации + тематика + грамматика* также недостаточно гибка, хотя и понятна, т. к. отвечает часто встречающимся естественным положением дел - конъюнктуре.

В первой фазе развития функциональной концепции некоторые лингвисты

пытаются изложить все „естественные” связи грамматики, намерения творящего и тематики или соответственно языковой ситуации в диалогах. Они настаивают при этом на влиянии принципа аудиолингвистического / аудиовизуального метода (например, преимущества устного над письменным).

Однако в этом отчетливо проявляется ограниченность такой методики:

1. Не каждая грамматическая программа имеет „естественного” партнера в области намерения языка и тематики.

2. Многие грамматические программы составлены в диалогической речи, в разговорной речи, которая уже не употребляется, поэтому выглядят неестественно в „недиалогических” местах речи. Если их „упаковывать”, они приобретают вид искусственно-синтетического диалога, что является характерным для учебников, базирующихся на аудиолингвистическом методе.

3. В повседневных разговорных ситуациях представляется недостаточным только четко понимать речь и набрасывать план диалога- образца (к грамматической программе), нужно также многократно включать упражнения по чтению, прослушиванию и письму для отработки соответствующей бытовой ситуации.

4. Чтение в функциональной концепции ставит своей целью понимание бытовых повседневных текстов. Таковыми текстами являются:

а) тексты повседневного оборота, регулирующие быт:

объявления, извещения, инструкции по обслуживанию, знакомства, расписания движения транспорта, формуляры, карты, прейскуранты, программы, рецепты, рекламные щиты, ресторанные меню, телефонные книги; дорожные знаки, сводки погоды и т. д.;

б) вещественные тексты информационного характера:

знакомства, доклады, подписи под картинками, письма, толкование к графикам / статистике, листовки, путеводители, комментарии, письма читателей, словари, новости, плакаты, программы, проспекты, крупные заголовки, агитационные листовки и т. д.

Различные типовые условия обучению иностранному языку и предпосылки, которые приводят в учебный процесс различные учебные группы, требуют открытой и гибкой методической концепции, принимающей во внимание специфические условия учебной группы и специфические культурные традиции обучения. Это позволяет указывать на отдельные дидактические и методические принципы, которые, имея в виду каждую отдельную учебную группу, должны варьироваться и комбинироваться:

1. Определенная ориентация учебного процесса по содержанию, которое представляет определенный интерес для учащегося и поможет ему в дальнейшем ориентироваться в иноязычном окружении.

2. Активизация учащегося: учащийся не должен пониматься как „пустой сосуд”, который должен „наполняться” знаниями, но как активный партнер в учебном процессе, которого следует побуждать к сознательной учебе и креативному общению на иностранном языке. Развитие стратегии понимания текстов на иностранном языке и способность свободно высказываться, подготовиться не только к общению в реальной ситуации, но и само служит учебной коммуникации.

Учебный процесс таким образом сливается с объектом обучения на уроке (например: *Как я могу в незнакомом тексте ориентироваться в важной информации? Как нашумевшим образом выявить наиболее необходимые новые слова?* и т. д.).

3. Изменение социальной формы урока: традиционный фронтальный урок (в котором учитель читает и ученики только потом что-то говорят, когда их спрашивают) расширяется при помощи различных форм самостоятельной работы, а также работы в парах и в группе (в зависимости от возможностей учебной группы и целевой установки урока).

4. Роль учителя тоже видится по-новому. Учитель скорее „помощник в учебном процессе”, чем посредник в передаче знаний или „технический медиум”.

5. Изменение концепции учебного материала. Система обучения не должна быть закрытой и запрограммированной, и учебные материалы должны принимать во внимание цели и потребности соответствующей учебной группы, и изменяться, расширяться и дополняться в соответствии с этими потребностями.

Прагма-функциональная концепция устойчиво влияет на преподавание современных иностранных языков в Европе - особенно в области образования взрослых. К середине 80-х годов в Европе были опубликованы учебники „нового поколения”, которые составлялись исходя из различных посылок, основанных на принципах этой концепции.

Список использованной литературы

1. Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband [ADNV]. - Mittlungsblatt, 1951.
2. Austin, John L. How to do things with words. - Oxford. Clarendon Press, 1962.
3. Searle, John R. Speech acts. - Cambridge. University Press, 1967.
4. Baldegger, Markus; Muller, Martin; Schneider, Gunther. Kontaktschwelle Deutch als Fremdsprache. -Munchen. Langenscheidt, 1980.

5. Neuner, Gerhard; Schmidt, Reiner; Wilms, Heinz; Zirkel, Manfred. Deutsch aktiv, Bd 1. - Berlin, Munchen. Langenscheidt, 1979.

Summary

The article deals with the integration of pragmatic linguistics into the didactical conceptions of foreign language teaching at secondary schools abroad. Some aspects of pragmatic functional conception which influence a foreign language teaching in Europe are mentioned.

Я.Ю.Новікова
викладач

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ СПІЛКУВАТИСЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Стаття присвячена використанню дидактичної гри як одного з активних методів викладання іноземної мови у процесі навчання. Ігровий метод розглядається з точки зору педагогіки та методики викладання іноземних мов, а також психології та філософії. У статті надається перелік основних видів ігор та педагогічних умов, необхідних для їх успішного проведення.

В умовах перебудови системи освіти та вдосконаленням навчально-виховного процесу в цілому актуальним є реформування вищої освіти, одним з пріоритетних напрямів якого, згідно з Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), є оновлення її змісту, запровадження ефективних педагогічних технологій, що значно посилює інтерес педагогів до нових або модернізованих методів навчання. Великого значення набуває питання підвищення професіоналізму майбутніх фахівців, які б в достатній мірі володіли іноземною мовою, що є можливим за умови підвищення рівня мотивації студентів та активного залучення їх до навчально-пізнавальної діяльності. Активізацію ж цієї діяльності пов’язують насамперед із новими формами, методами та засобами навчання, що отримали назву „активних”. Одним з таких методів є дидактична гра.

У філософії гра, як самостійне явище культури - це насамперед діяльність, створена для управління поведінкою та розвитком її учасників, а також засіб формування у них власного „Я” та можливість відшукати своє місце в суспільстві.

Особливо ефективним є використання ігор саме в навчанні іноземної мови, адже „всі мовленнєві навички, в тому числі і продуктивні, людина отримує через постійне спілкування та читання, тому навчання має включати елемент, який відображає цей аспект природи мови” [2, с. 48].

З точки зору психології слід підкреслити таку важливу роль дидактичної гри у процесі навчання як приведення в дію механізмів мотивації, що стимулює активність учнів і, таким чином, сприяє підвищенню ефективності навчання іншомовного мовлення. „Створення цікавих, емоційно забарвлених ситуацій допомагає підтримувати інтерес учнів, заохочує їх до участі в запропонованій діяльності, а