

Хайржанова А.Х.¹, Мустагалиева Г.С.²,

¹к. ф. н. ст. преподаватель, ²ст. преподаватель
Атырауского государственного университета имени Х. Досмухамедова,
Казахстан, г. Атырау, e-mail: akmaral_63@mail.ru, ms_gulnara@mail.ru.

МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Общие принципы и методы преодоления языкового барьера при обучении английскому языку, его компоненты в их взаимосвязи и обусловленности акцентировали наше внимание на ряде требований в процессе формирования иноязычной коммуникативной способности. При этом, как очевидно из изложенного в приведенном параграфе, мы не касались непосредственно методических вопросов организации содержания в конкретных условиях обучения, выделения в нем частей или единиц, соотносимых с определенными моментами динамики процесса обучения. Между тем вопрос определения основной организационно-методической единицы организации содержания обучения английскому языку, как свидетельствуют методические источники, уже многие годы привлекает внимание исследователей. В качестве такой единицы называется тема. И мы полагаем, что определение методического статуса темы как основной организационно-содержательной единицы обучения, в рамках которой осуществляется процесс активизации когнитивно-коммуникативной деятельности студентов, и в настоящее время является актуальным. Лингвистическая и лингвострановедческая компетенции формируются опосредованно, через содержание учебного материала и в процессе приобретения коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции обеспечивается взаимосвязанным обучением всем четырем видам речевой деятельности на основе коммуникативно-функционального подхода. При этом правомерно подчеркивается необходимость включения в содержание обучения коммуникативно-значимых речевых ситуаций. Указывается также на то, что отбор языковых средств определяется не системой языка, а их речевыми функциями, с учетом их коммуникативной ценности и способности обслуживать решение основных коммуникативных задач в типичных ситуациях общения.

Ключевые слова: методы, английский язык, понятие системности, общественная наука, компоненты, параметры, обучение.

Khairzhanova A.Kh.¹, Mustagalieva G.S.²,

¹Candidate of Philology, ²Senior lecturer
of H. Dosmukhamedov Atyrau State University,
Kazakhstan, Atyrau, e-mail: akmaral_63@mail.ru, ms_gulnara@mail.ru.

Methods of overcoming the language barrier in teaching English

General principles and methods of overcoming the language barrier in teaching English, its components in their relationship and conditionality, focused our attention on a number of requirements, in the process of forming a foreign language communicative ability. At the same time, as is obvious from the discussion in the above paragraph, we did not directly touch on the methodological issues of organizing content in specific training conditions, identifying parts or units in it that are correlated with certain points in the dynamics of the learning process. Meanwhile, the question of determining the main organizational and methodological unit for the organization of the content of teaching English, as methodological sources have shown, has attracted the attention of researchers for many years. The theme is called as such a unit. And we believe that the definition of the methodological status of the topic as the main organizational-substantive unit of instruction, within which the process of activating the cognitive-communicative activity of students is carried out, is currently relevant. Linguistic and linguistic competences are formed indirectly, through the content of educational material and in the process of acquiring communicative competence. The formation of communicative competence is provided by interconnected training in all four types of speech activity based on a communicative and functional approach. At the same time, the need to include communicatively significant speech situations in the training content is rightly emphasized. It is also indicated that the selection of language

tools is determined not by the language system, but by their speech functions, taking into account their communicative value and ability to serve the solution of basic communicative problems in typical communication situations.

Key words: methods, English, the concept of systemicity, social science, components, parameters, training.

Хайржанова А.Х.¹, Мустағалиева Г.С.²,

Х. Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің

¹аға оқытушысы, ф. ғ. к., ²аға ғылыми қызметкері,

Қазақстан, Атырау қ., e-mail: akmaral_63@mail.ru, ms_gulnara@mail.ru.

Ағылшын тілін оқытудағы тілдік кедергілерді жеңу әдістері

Ағылшын тілін оқытудағы тілдік кедергілерді жеңудің жалпы принциптері мен әдістері, олардың қарым-қатынасы мен шарттылығындағы компоненттер біздің назарымызды шет тілінің коммуникативті қабілетін қалыптастыру процесінде бірнеше талаптарға аударды. Сонымен бірге, біз нақты оқу жағдайларында мазмұнды ұйымдастырудың, оқу процесінің динамикасындағы белгілі бір сәттермен байланысты болатын бөліктерді немесе бірліктерді анықтаудың әдіснамалық мәселелеріне тікелей тоқталмадық. Сонымен бірге, ағылшын тілін оқытудың мазмұнын ұйымдастырудың негізгі ұйымдастырушылық-әдістемелік бірлігін анықтау мәселесі, әдіснамалық көздер көрсеткендей, көптеген жылдар бойы зерттеушілердің назарын аударды. Сонымен, біз студенттердің танымдық-коммуникативтік әрекетін белсендіру процесі жүзеге асырылатын оқытудың негізгі ұйымдастырушылық-мазмұндық бірлігі ретінде тақырыптың әдістемелік мәртебесін айқындау қазіргі уақытта өзекті деп санаймыз. Тілдік және лингвистикалық құзыреттіліктер жанама түрде, оқу материалының мазмұны арқылы және коммуникативтік құзыреттілікке ие болу процесінде қалыптасады. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру коммуникативті және функционалды тәсілге негізделген сөйлеу әрекетінің барлық төрт түрі бойынша өзара байланысты жаттығулар арқылы қамтамасыз етіледі. Сонымен бірге оқыту мазмұнына коммуникативті маңызды сөйлеу жағдайларын қосу қажеттілігі дұрыс айтылған. Сондай-ақ, тілдік құралдарды таңдау тілдік жүйемен емес, олардың сөйлеу функциялары, олардың коммуникативті құндылығы мен типтік коммуникациялық жағдайдағы негізгі коммуникативті мәселелерді шешуге қызмет ету қабілетін ескере отырып анықталатындығы көрсетілген.

Түйін сөздер: әдістер, ағылшын тілі, жүйелілік ұғымы, әлеуметтік ғылым, компоненттер, параметрлер, оқыту.

Введение

На данном этапе нашего исследования активизации процесса обучения английскому языку мы не ставим перед собой задачу всестороннего рассмотрения всех аспектов данной проблемы. Мы акцентируем внимание прежде всего на принципиальных положениях построения процесса обучения, направленного на формирование иноязычной коммуникативной способности студентов, с точки зрения возможностей различных компонентов содержания влиять на активизацию когнитивной и коммуникативной деятельности преподавателя и студентов.

В ряде обще дидактических, в том числе и методических работах (И.Л. Бим, С.С. Кунанбаева и др.) указывалось на необходимость интерпретации процесса обучения как целостной системы. Однако до настоящего времени понятие «целостности» процесса обучения английскому языку как системы не получило в методике, на наш взгляд, достаточной ясности и четкости. В

связи с этим обратимся к тому, каким образом понятие целостности системы интерпретируется в работах известных ученых, исследовавших понятие системности в общественных науках, к которым, безусловно, относится и методика, исследующая процесс обучения английскому языку.

В общественной науке целостная система понимается как «совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных его частям, компонентам (Afanásev V.G., 1980: 264).

Система социального порядка, к которому относится и системы образования, являются сложным переплетением функциональных и причинно-следственных связей и взаимодействия. Функции целостной и отдельных её компонентов выступает как формы жизнедеятельности системы и ее компонентов. При этом важно отметить, что функциональная зависимость, так или иначе, имеет место между всеми компонентами

данной системы в целом. Функции компонентов по отношению к системе носят целесообразный характер. Если теряется целесообразность функции того и иного компонента, то он неизбежно становится для системы инородным, лишается интегративных системных свойств.

Общие принципы построения содержания процесса обучения английскому языку, его компоненты в их взаимосвязи и обусловленности, акцентировали наше внимание на ряде требований, отвечающих задаче активизации когнитивно-коммуникативной деятельности обучаемых в процессе формирования иноязычной коммуникативной способности. При этом, как очевидно из изложенного в приведенном параграфе, мы не касались непосредственно методических вопросов организации содержания в конкретных условиях обучения, выделения в нем частей или единиц, соотносимых с определенными моментами динамики процесса обучения. Между тем вопрос определения основной организационно-методической единицы организации содержания обучения английскому языку, как свидетельствуют методические источники, уже многие годы привлекает внимание исследователей. В качестве такой единицы называется тема. И мы полагаем, что определение методического статуса темы как основной организационно-содержательной единицы обучения, в рамках которой осуществляется процесс активизации когнитивно-коммуникативной деятельности студентов и в настоящее время является актуальным. Ставя этот вопрос в центр внимания, мы не исключаем выделения других единиц, таких, как ситуация, модуль, текст и др.

Данные В.Л. Скалкина, который проанализировал ряд пособий по английскому, французскому и немецкому языкам, подтверждают, что ведущим принципом организации материала в ВУЗе является тематический принцип (Skalkin V.L., 1999: 213). В связи с этим возникает необходимость уточнения понятия «тема». Обратимся к анализу определения понятия «тема» в ряде источников. Так, в БСЭ тема определяется как предмет описания, исследования, выступления, дискуссии. Тема называет фрагмент реальности и предполагает получение текста или множества текстов, соотношенных по содержанию с фрагментом реальности. Понятие «тема» служит для самой общей характеристики содержательной стороны высказывания или нескольких (Bólshaia Sovetskaia Ensiklopedia: 190).

Эксперимент

Анализ английских толковых словарей показывает, что русскому слову «тема» соответствует два английских слова «topic» и «theme». При этом слово «topic» характеризуется как:

- предмет речи, сочинения, изложения, размышления или дискуссии;

- предмет дискуссии или разговора.

Понятие «theme» характеризуется как:

- тема рассуждения или дискуссии;

- основная идея, тема художественного произведения, его основа (The American Heritage Dictionary, 1985: 1565).

На основании сопоставления значения этих слов можно сделать вывод о том, что понятие «theme» является более широким и полным, чем понятие «topic».

Один из известных советских методистов И.В. Рахманов отмечал, что тема – это предмет беседы, т.е. то, о чем мы говорим (Rahmanov I.V., 1980: 120) Б.А. Лapidус вслед за И.В. Рахмановым указывает на то, что понятие «тема» часто недифференцированно используется в методической литературе в двух значениях:

- как классификационно вычлененный отрезок действительности, т.е. это энциклопедическое членение действительности на отрезки типа «Путешествие», «Город»;

- как формулировка предмета конкретного высказывания, предъявляемая учащимся в виде речевого задания, т.е. это указание примерного содержания, которое необходимо вложить в высказывание, например, «Опишите характер своего ближайшего друга» (Lapidús B.A., 1986: 10).

Приведем еще некоторые высказывания по поводу данного понятия. Тема это определенный участок внелингвистической действительности, служащий предметом коммуникации (Сильницкий Г.Г.).

Тема в другом определении представляет собой некий вероятностный текст, заданный в обобщенном свернутом виде (в форме краткого тезиса) и подлежащий развертыванию в речи (Вim I.L., 1975: 36). Здесь, как очевидно, речь идет о теме отдельного высказывания, вводящего в содержание предстоящего текста, намеченного, например, для чтения.

Из анализа вышеприведенных мнений, очевидно, что данное понятие не имеет в методике однозначного определения, отражающего сущ-

ностные характеристики темы и ее методического статуса в процессе обучения английскому языку. Приведенные дефиниции понятия «тема» многочисленны и разноплановы. Вероятно, в силу сложности содержания самого понятия в качестве оснований его определения принимаются различные сущностные характеристики. На основе вышесказанного представляется возможным выделить такие параметры понятия «тема»:

1) тема представляет собой предмет изложения, размышления, речи;

2) тема является экстралингвистичной сущностью по своему характеру;

3) тема предполагает ее раскрытие, развертывание.

Из приведенных дефиниций понятия «тема» наиболее конкретной и плодотворной нам представляется трактовка данного понятия, сделанная Б.А. Лапидусом и в нашем дальнейшем исследовании проблемы активизации процесса обучения английскому языку мы будем опираться на нее, поскольку тематическая организация содержания обучения английскому языку является одним из возможных подходов к понятию организации содержания обучения.

Обычно тема как компонент содержания обучения признается в методике почти единодушно (Бим И.Л., Гез Н.Н., Миролюбов А.А. и др.). Тематический материал называется в качестве компонента содержания обучения наряду с речевыми умениями, языковым материалом и навыками оперирования им, а также страноведческим материалом (Лапидус Б.А., Гальскова Н.Д.).

Результаты и обсуждение

По мнению ряда методистов, тематика должна быть первым элементом из всего содержания обучения, подлежащим отбору. Тематика предполагает совокупность тем, в пределах которой учащиеся должны говорить на каждом году обучения (Gez N.N., Liahoviski M.V. Mirolúbov A.A., 1982: 373).

Под углом зрения обучения практическому овладению английским языком вопросы, связанные с разговорными темами, разрабатывались лишь немногими исследователями (М. Вальтер, П.Б. Гурвич, А.И. Имамов, М.Ю. Кудряшов, А.П. Старков, Б.Т. Чуйков и др.).

Одновременно в методике ставится вопрос о типизации тем, об их взаиморасположении и взаимосвязи. Отмечается, что для разговорных

тем характерно взаимопроникновение, которое может носить различный характер. Выдаются «вертикальные» и «горизонтальные» темы (П.Б. Гурвич). Первые выражают определенные по месту или времени локализованные отрезки человеческой деятельности. Вторые – не локализованы и выражают различные нации, человеческие взаимоотношения и т.п. Они могут пересечь любую из «вертикальных» тем. Кроме того, «вертикальная» тема, разделенная, например на подтему, или более мелкую единицу деления, может быть частью горизонтальной».

Однако, по мнению ряда методистов (М.В. Брейгина, М.Л. Вайсбурд, Калинина) такое деление тем является не совсем удачным, так как личностное отношение говорящего может быть высказано применительно к любой теме. Тематика должна быть представлена в динамике, она не может оставаться статичной, так как речевые умения развиваются постоянно. Согласно этой точке зрения, тематике свойственно концентрическое расширение, при котором так называемые «сквозные» темы проходят через все этапы обучения, что ведет к усложнению содержательной стороны высказываний. Сквозная тема предполагает не только включение в текст высказывания более богатого информацией содержанием, но и соотнесенность его с разными сферами общения, с разными источниками информации. Последовательное развертывание тем также связано с увеличением запаса иноязычных средств, «интеллектуализацией» обучаемых. Обучаемые в процессе работы над темой могут и должны подбирать более сложный материал для раскрытия темы, использовать в своей речи элементы рассуждения и личного отношения к обсуждаемому, варьируя грамматические структуры и лексику при оформлении своих мыслей по теме (Klimentenko A.D., 1984: 143).

Важный аспект в разработке методического статуса темы составляет разработка вопроса о последовательности работы над темой. Начиная с немецкого методиста М. Вальтера, некоторыми методистами предлагалась трехэтапная структура работы над темой: первый этап предполагает введение новой лексики и ее первичное усвоение преимущественно в разговорных упражнениях. Задача второго этапа – планомерная увязка нового языкового материала с ранее пройденным. Он заключается в комплексе разнообразных упражнений, направленных на видоизменение и расширение темы. Третий этап предполагает дальнейшее расширение темы, ее

актуализацию и заострение, т.е. широчайший синтез ранее усвоенного языкового материала.

В дальнейшем была предложена четырехэтапная структура работы над темой в условиях обучения студентов языковых специальностей (Gýgvich P.V., 1972: 176). В предложенной структуре задача первого этапа – введение новой лексики. Последняя должна органически вписаться в единый «ансамбль» новых слов по теме, отражаемой в одной «макроситуации» (Т.Е. Сахарова), что позволяет организовать первичную отработку лексики в ситуациях, связанных между собой общим сюжетом. После этого следуют упражнения, посвященные отдельным словам и всей лексике по теме.

Суть второго этапа – в проработке текста. Задача состоит в планомерной увязке нового языкового материала с ранее пройденным, использование нового материала в новых комбинациях. На этом этапе возникает необходимость в упражнениях непроблемно-заостренного характера, например, упражнениях на актуализацию фактов и событий, их личностно-эмоциональную оценку. Проработка текста заключается в разнообразных упражнениях направленных на видоизменение и расширение темы. Это могут быть упражнения на дополнение, синонимию, пересказ, драматизацию текста, его рассказ своими словами и т.д.

Третий этап представляет собой расширенную разработку темы. Основная функция этого этапа – создание бесконечного множества новых динамических стереотипов всех видов и категорий. На этом этапе все виды диалога занимают большое место, а также возможны такие монологические упражнения, как составление ситуаций по теме, описание тематических картинок с использованием пословиц и т.д.

Четвертый этап – это межтемные беседы, которые не относятся ни к одной из тем учебной программы. Межтемная беседа отражает определенный отрезок действительности в сокращенном виде, в главных чертах. Она предназначена для расширения тематического диапазона речи обучаемых. При их правильном отборе у обучаемых возникает уверенность в том, что возможностей для выражения мыслей гораздо больше, чем это казалось, исходя из пройденных тем. Это в свою очередь может значительно увеличить инициативность речи обучаемых. На этом этапе могут иметь место такие виды работы, как соотнесение какой-либо пословицы или поговорки со всеми усвоенными темами, беседа со скачкообразно меняющейся тематикой.

Также был выдвинут тезис о необходимости заостренности тематических бесед. Степень заострения речевого поступка в различных ситуациях может быть разной. Самая слабая форма – это простая актуализация фактов и событий без элементов оценки. Следующая форма – это эмоционально-оценочная заостренность, т.е. выражение эмоционального отношения к фактам. Высшей формой заостренности является проблемная задача, которая вызывает активизацию мыслительно-рассудительной активности обучаемых (Gýgvich P.V., 1972: 10).

Таким образом, в качестве конкретных путей, повышающих эффективность темы как средства обучения устной речи были выдвинуты: постепенное расширение темы за счет включения элементов других тем и ее заострения, т.е. обсуждение проблемных вопросов, активизация мыслительной деятельности обучаемых (П.Б.Гурвич), а также актуализация темы, т.е. отражение в ней конкретных условий жизни учащихся (А.П. Старков).

В целостной концепции работы над темой, предложенной П.Б. Гурвичем, достаточно четко проявляется стремление отразить динамику процесса методической работы над темой, на завершающем этапе предполагается использование проблемных задач, которые вызывают активизацию мыслительно-рассудительной активности обучаемых, что, безусловно, является правильным. Вместе с тем, нельзя согласиться с автором в том, что активизация мыслительно-рассудительной активности обучаемых должна обязательно увязываться только с решением проблемных задач.

Предваряя характеристику тематики, изучаемой на первом курсе, составители программы указывают на то, что конечная цель в сквозной профессиональной подготовке студентов по практике устной и письменной речи является комплексной, предполагающей сформированность ряда компетенций, основными из которых признаются коммуникативная и профессионально-адаптивная. Лингвистическая и лингвострановедческая компетенции формируются опосредованно, через содержание учебного материала и в процессе приобретения коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции обеспечивается взаимосвязанным обучением всем четырем видам речевой деятельности на основе коммуникативно-функционального подхода. При этом правомерно подчеркивается необходимость включения в содержание обучения коммуникативно-значимых

речевых ситуаций. Указывается также на то, что отбор языковых средств определяется не системой языка, а их речевыми функциями, с учетом их коммуникативной ценности и способности обслуживать решение основных коммуникативных задач в типичных ситуациях общения. При этом авторы, чувствуя недостаточную надежность развития коммуникативной компетенции посредством названных выше предпосылок, особо подчеркивают, и на наш взгляд справедливо, что полноценное овладение коммуникативной компетенцией невозможно без достаточной сформированности лингвистической (языковой) компетенции. Одновременно отмечается, что тематическая организация учебного материала в форме вариативных проблемных ситуаций способна стимулировать речевое общение, гибко менять коммуникативные цели и условия: коммуникативные сферы, функциональные роли партнеров, ситуации общения.

Речевая тематика, изучаемая на первом курсе, включает шесть тем:

- 1) Семья в современном обществе.
- 2) Современное жилище.
- 3) Учеба и жизнь студентов в стране и за рубежом.
- 4) Интернациональные и национальные праздники в стране изучаемого языка и в Казахстане.
- 5) Природа в жизни человека. Климат в стране изучаемого языка и в Казахстане.

6) Одежда современного человека.

Приведенная тематика может быть и иной, но в любом случае она должна быть соотносена с определенными сферами общения в стране изучаемого языка и в нашей стране. В качестве таких сфер общения могут быть социально-бытовая, учебно-профессиональная, социально-культурная и др. В каждой теме, как мы полагаем, необходимо четкое выделение подтем, определяющих раскрытие содержания темы, что потребует динамического и последовательного вовлечения соответствующих языковых средств. Кроме этого, поскольку речь идет о речевой тематике, то закономерно выделение для каждой темы ситуаций общения, предполагающих осуществление определенных коммуникативных действий.

Представляется необходимым вслед за рассмотрением программы обратиться к анализу базового учебника. Как известно, базовым учебником студентов первого курса большинства университетов является учебник «Практический курс английского языка» для первого курса педагогических ВУЗов под редакцией В.Д.Аракина (Arakina V.D., 2000: 544).

Прежде чем обратиться к анализу данного конкретного учебника, представляется целесообразным хотя бы кратко остановиться на роли учебника в системе обучения английскому языку.

Большинство методистов рассматривают учебник по английскому языку как самостоятельную категорию в общей системе обучения (Ляховицкий И.В., Шабалин М.Н. и др.). Учебник выступает в качестве одной из подсистем системы обучения и детерминируется программой, ее целями и содержанием. Учебник заключает в себе материал, подлежащий усвоению и систему действий с этим материалом, направленную на достижение конечных целей. Таким образом, учебник определяет не только содержание обучения, но во многом также методы и приемы обучения, так как содержит учебный материал, организованный в соответствии с принятой методической системой и концепцией его авторов (Býhbíndera V.A., Shtraýs V., 1986: 334).

Выводы

Не имея целью давать всесторонний анализ данного учебника в целом, отметим лишь концептуальные положения которые определяют построение данного учебника и позволяют увидеть в нем как определенные достоинства, так и недостатки, отражающие несоответствие современному пониманию задач обучения английскому языку. Учебник английского языка, предлагаемый студентам первого курса, основан на научном подходе В.Д. Аракина к вычленению лингвистического содержания в обучении английскому языку.

Основная цель данного учебника, по концепции его авторов, обучение устной речи на основе развития необходимых автоматизированных речевых навыков. В качестве задач обучения также выдвигается развитие техники чтения и умения понимать английский текст, содержащий усвоенную ранее лексику и грамматику, а также развитие навыков письменной речи в пределах программы.

Учебник состоит из четырех частей:

- 1) Коррективный курс.
- 2) Основной курс.
- 3) Раздел упражнений
- 4) Раздел упражнений по грамматике.

Коррективный курс включает уроки, в которых постановка произношения сочетается с работой по развитию речевых навыков. В нем также даны основные сведения по английской орфографии и правилам чтения.

Структура основного курса представляет собой тематические циклы, в которых изучается ряд тем. Каждая тема изучается в отдельном разделе учебника-урока. Каждый урок начинается с подстановочных таблиц, в которых даны речевые образцы для тренировки.

В конце учебника имеется раздел упражнений по интонации и грамматике. Раздел упражнений по интонации предназначен для выработки навыков произнесения и употребления интонационных структур, изучаемых на первом курсе.

Раздел упражнений по грамматике содержит большой тренировочный материал по изучаемым грамматическим темам с использованием лексики учебника. Эти разделы, по замыслу авторов, имеют целью дальнейшее и более прочное закрепление интонационных и грамматических структур, изучаемых на первом курсе.

Согласно концепции авторов учебника, выделяются три этапа овладения речью.

Для первого этапа, выделяются такие характерные признаки, как:

- значительный разрыв между содержанием речемыслительной деятельности на родном языке и сравнительно бедными средствами его выражения в речи на английском языке;
- преобладание репродуктивных форм речи над продуктивными формами речи (Arakina V.D., 1984: 263).

Основной целью курса выдвигается обучение устной речи на основе необходимых элементарных речевых навыков.

На первом этапе особо важное значение придается выработке языковых стереотипов (фонетических и грамматических автоматизмов), формирование которых носит подготовительный характер, так как на основе языковых стереотипов в последующем должны развиваться более сложные речевые стереотипы, которые, по мнению авторов, вырабатываются на речевых образцах. Поэтому предполагаемая работа по усвоению иноязычного материала заключается в следующем: от усвоения лексических и грамматических форм в виде речевых образцов к формированию несложных высказываний в диалогической и монологической форме.

Литературы

- Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Изд-во политической лит-ры, 1980. – 264 с.
- Скалкин В.Л. Основы теории обучения иностранным языкам. / Иностранные языки в современном мире. – Алматы, 1999. – С. 209-213.
- Большая Советская Энциклопедия. – М.: Гос. научное изд-во БСЭ. Т. 42. – 190 с.
- The American Heritage Dictionary. – Boston: Houghton Mufflin Company, 1985. – 1565 p.
- Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
- Липидус Б.А. Проблема содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986. – 143 с.
- Бим И.Л. Выделение единицы обучения иностранным языкам – важнейшая предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности / Иностранные языки в школе, 1975. – № 6. – С. 34-44.
- Гез Н.Н., Ляховицкий М.В. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
- Климентенко А.Д. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.
- Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: Курс лекций. – Владимир, 1972. – 176 с.
- Аракина В.Д. Практический курс английского языка. – М., 2000. – 544 с.
- Бухбиндера В.А., Штраус В. Основы методики преподавания иностранных языков. – Киев: Вища школа, 1986. – 334 с.
- Аракина В.Д. Методика работы над практическим курсом английского языка. – М.: Высшая школа, 1984. – 263 с.

References

- Arakina V.D. (2000) Prakticheski kúr anglijskogo ázyka. [Practical English course]. M., 544 s. (In Russian)
- Arakina V.D. (1984) Metodika raboty nad prakticheskim kúrsom anglijskogo ázyka. [Methodology of working on a practical English course]. M.: Vysshaya shkola, 263 s. (In Russian)
- Afanásev V.G. (1980) Sistemnos i obshestvo. [Consistency and society]. M., 264 s. (In Russian)
- Bim I.L. (1975) Vydelenie edinisy obýchenia mostrannym ázykam – vajneishaya predposylka úpravláemogo formirovani inoazychnoi rechevoi deiatelnosti. [The allocation of a unit of teaching foreign languages is the most important prerequisite for the controlled formation of foreign language speech activity]. Inostrannye ázyki v shkole, 34-44 s. (In Russian)

- Bólshaya Sovetskaya Ensiklopedia. [The Great Soviet Encyclopedia]. M., 190 s. (In Russian)
- Býhbíndera V.A., Shtraýs V. (1986) Osnovy metodíki prepodavania inostrannykh ázykov. [Fundamentals of teaching foreign languages]. Kiev: Visha shkola, 334 s. (In Russian)
- Gez N.N., Liahovskí M.V. Mirolúbov A.A. (1982) Metodika obýchenia inostrannym ázykam v srednei shkole: ýchebnik. [Methods of teaching foreign languages in high school]. M.: Vysshaya shkola, 373 s. (In Russian)
- Gýrvich P.B. (1972) Osnovy obýchenia ýstnoi rechi na ázykovykh fakúltetakh: Kýrs leksií. [Fundamentals of teaching spoken language at language departments]. Vladimir, 176 s. (In Russian)
- Klimentenko A.D. (1984) Soderjanie obýchenia inostrannym ázykam v srednei shkole: Organizatsia rechevoi deiatelnosti. [The content of teaching foreign languages in high school]. M.: Pedagogika, 143 s. (In Russian)
- Lapidýs B.A. (1986) Problema soderjania obýchenia ázyký v ázykovom výze. [The problem of the content of language training in a language university]. M.: Vysshaya shkola, 143 s. (In Russian)
- Rahmanov I.V. (1980) Obýchenie ýstnoi rechi na inostrannom ázyke. [Teaching spoken language in a foreign language]. M.: Vysshaya shkola, 120 s. (In Russian)
- Skalkin V.L. (1999) Osnovy teorii obýchenie inostrannym ázykam. [Fundamentals of the theory of teaching foreign languages]. Inostrannye ázyki v sovremennom mire. Almaty, 213 s. (In Russian)
- The American Heritage Dictionary (1985). Boston: Houghton Mufflin Company, 1565 p. (transl. from Engl.)