

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра германской филологии

К ЗАЩИТЕ ДОПУСКАЮ:

Заведующий кафедрой _____

Б.А. Ускова

« ____ » _____ 20__ г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

Исполнитель:

Студент(ка) группы Млدم-202

(подпись)

Макошина, А. И.

(Ф.И.О.)

Руководитель:

Ученое звание, ученая степень,
должность канд. пед. наук, доцент

(подпись)

Ветлугина, Н. О.

(Ф.И.О.)

Нормоконтролер:

Ученое звание, ученая степень,
должность канд. пед. наук, доцент

(подпись)

Ускова Б.А.

(Ф.И.О.)

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы процесса обучения лексике второго иностранного обучающихся старших классов.....	6
1.1 Процесс совершенствования иноязычного образования и воспитания	6
1.1.1. Методические и организационные принципы работы с лексикой иностранного языка.....	15
1.1.2 Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка	25
1.2. Аспекты преподавания английского языка как второго иностранного.	29
Выводы по главе I	35
Глава 2. методические аспекты процесса обучения лексике второго иностранного языка учеников старших классов	37
2.1 Историческое влияние французского языка на английский язык	37
2.2 Отбор и классификация учебного материала при обучении лексике второго иностранного языка	40
2.3 Принцип приоритета работы с лексикой повышенной трудности.....	51
2.3.1 Виды работы с лексическим материалом при обучении второму иностранному языку.	56
2.4 Экспериментальная проверка методики обучения лексике второго иностранного языка учеников старших классов.....	68
Выводы по главе II	81
Заключение	83
Литература	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	89

ПРИЛОЖЕНИЕ 2	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	97

ВВЕДЕНИЕ

Эволюция целей обучения иностранным языкам приводит к комплексной проблеме, которая предъявляет высокие требования к качеству образования обучающихся, обладающих готовностью к установлению межкультурной иноязычной коммуникации в современном постиндустриальном обществе. Эта ситуация ведет к изменению и обновлению содержания ключевых компетенций и из-за этого к изменению содержания и методов обучения. Компетенции являются компонентами содержания обучения иностранному языку. Они охватывают знания, умения, навыки, методы и способы деятельности, которыми должен владеть преподаватель. В связи с этим **актуальность** исследования определяется необходимостью поиска путей обучения лексике второго иностранного языка обучающихся старших классов с учетом специфики условий обучения и процессов взаимодействия родного, первого и второго иностранных языков.

Объектом является процесс обучения лексике английского языка как второго иностранного обучающихся старших классов. **Предметом** исследования является методическая система и организация обучения лексике английского языка как второму иностранному на основе ограничения взаимодействия первого иностранного и русского языков и транспозиции.

Целью исследования является теоретическое обоснование и исследование на практике особенностей обучения лексике английского языка как второго иностранного языка.

В соответствии поставленной целью исследования были решены следующие **задачи**:

- изучить лингвистическую, методологическую, лингводидактическую, психологическую литературу по теме исследования;
- определить основные трудности при восприятии лексики английского языка как второго иностранного и пути их решения;

- провести анализ субъективных и объективных факторов при освоении лексики английского языка как второго иностранного;
- изучить явление языковой интерференции и способы её предотвращения;
- определить принципы обучения лексике английского языка при первом французском;
- провести экспериментальную апробацию изученного материала, провести анализ результатов.

Поставленные задачи предполагают использование следующих **методов** исследования:

- анализ научных исследований по лингводидактике, психологии, методике, лингвистике, относящихся к изучаемой проблеме;
- сравнительно-сопоставительный анализ изучаемых языков;
- сбор и анализ данных о способах овладения лексикой второго иностранного языка;
- общенаучные методы исследования (классификация, сравнение, аналогия, описание, обобщение);
- анализ лексических ошибок учащихся;
- методический эксперимент;
- качественно-количественная оценка полученных экспериментальных данных.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- обоснование и подтверждение эффективности обучения лексике английского языка как второго иностранного;
- описание методики представления лексики английского языка в обучении второму иностранному языку;
- установлении языковой ситуации, которая имеет мультязыковой характер.

Теоретическая значимость исследования заключается в проведении сопоставительного анализа русского, английского и французского языков, а также в теоретическом обосновании методики обучения лексике английского языка как второго иностранного.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования теоретических положений исследования, разработанных методов, описанных условий, средств и приёмов для обучения лексике английского языка как второго иностранного.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАР- ШИХ КЛАССОВ

1.1 ПРОЦЕСС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Современное общество требует обязательного изучения иностранного языка, т.к. коммуникация по всему миру становится неотъемлемой частью жизни. Английский является самым распространённым языком в результате Британской колонизации и становления Соединённых Штатов одной из сильнейших стран XX в. Брэдфорд Спок разделил английский на три круга. Внутренний круг включает те страны, где английский является родным языком для большинства населения, такие как Великобритания, США, Ирландия, Канада, Австралия и Новая Зеландия. Однако английский контактирует с языками иммигрантов, и поэтому он не единственный язык, на котором говорят в этих странах. Средний круг включает те страны, где английский используется как второй язык в результате колонизации (Индия, Нигерия, Филиппины и т.д.). Внешний круг включает те страны, где английский не является официальным языком и изучается как иностранный язык (Япония, Китай, Северная Америка и т.д.).

Контакт между английским и другими языками в этих трёх кругах и распространение английского во втором и внешнем кругах имеет социолингвистическую и психолингвистическую причастность. Социолингвистическая причастность заключается в том, что распространение английского имеет тесную связь с носителями данного языка и различными вариантами английского языка. Например, распространение английского как лингва франка пугает носителей языка, т.к. их язык является их «собственностью» и передаёт их культуру. На психолингвистическом уровне, английский изучается многими как второй, третий или четвёртый иностранный язык, но в большинстве случаев многоязычная личность оперирует данным языком. Данный случай

распространён в континентальной Европе, где английский является иностранным языком, но широко используется как язык коммуникации.

В Европе, английский контактирует с другими языками, потому что большинство европейцев билингвы или многоязычны. Английский является вторым языком для большого количества европейцев, но также является и третьим языком в нескольких типичных ситуациях в Европе:

1. Носители языков коренных народов, у которых уровень владения языком большинства высок, изучают ИЯ2. Сюда входят носители таких языков, как баскский, бретонский, сардинский, каталанский, фризский и саамский.

2. Носители языка большинства, которые изучают язык коренных народов в школе и изучают ИЯ2. Например, носители испанского языка, которые изучают каталанский или баскский в школе, или носители голландского языка, изучающие фризский в школе и также изучающие английский как иностранный язык.

3. Носители менее распространённого языка в европейских языках, которые овладевают вторым или третьим языком. Например, носители голландского в Бельгии, которые изучают французский как ИЯ1 или ИЯ2.

4. Носители распространённого европейского языка, у которых РЯ является языком меньшинств на национальном уровне и также изучают ИЯ2. Например, носители немецкого в Италии, Франции или Бельгии.

5. Иммигранты из не европейских стран, которые изучают официальный язык страны и изучают ИЯ2. Например, иммигранты из Турции в Германии или Нидерландах.

6. Другие европейцы, которые изучают ИЯ2, например, итальянец, который изучает французский и английский или немецкий и английский.

Однако, овладение ИЯ2 является одинаковым во всех частях мира. Например, английский является третьим языком для многих школьников, которые носители языка коренных народов (гуаранийский, кечуа, мохок и др.) и живут в Центральной Америке, Южной Америке или Франции. Английский также является третьим языком для многих африканцев, живущих в странах, где французский широко используется, как второй язык (Мозамбик, Маврикий) и также для детей, которые живут в африканских странах, где английский широко используется, как язык преподавания (Кения, Нигерия и др.), но, которые уже говорили на двух языках прежде, чем поступили в школу.

В средних и высших образовательных учреждениях преподаются два и более иностранных языка. В связи с этим преподаватель должен подойти по-иному к обучению иностранному языку. Не смотря на достаточное количество исследований по изучению второго иностранного языка (Барышников Н.В., Гальскова Н.Д., Трофимова Т.А.), на сегодняшний день недостаточно исследован организационно-методический аспект в теории и на практике.

Цель нашего исследования заключается в изучении процесса преподавания английского как второго иностранного при первом иностранном французском. Данное исследование должно базироваться на сравнительно-сопоставительном анализе изучаемых языков. Благодаря этому анализу преподаватели могут более эффективно скоординировать свою работу и добиться лучших результатов.

Различия и сходства в фонематических, грамматических и лексических уровнях помогают учащимся более эффективно освоить два иностранных языка. Также, поможет более глубоко понять языковые процессы родного и иностранных языков.

Изначально понятие «навыка» рассматривается в области деятельностной психологии (Выгодский Л.С, Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Лурия

А.Р., Гальперин П.Я.), согласно которой деятельность человека имеет сложное иерархическое строение и состоит из нескольких "слоев" или уровней. Это - уровень особенных деятельностей (или особых видов деятельности), уровень действий и уровень операций. В зависимости от мотива (ради чего осуществляется деятельность) и предмета выделяют особенные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую, умственную, речевую и т.д.

Объектом обучения иностранному языку выступает речевая деятельность. Это активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений, т.е. процесс продукции и рецепции. Речевая деятельность (РД) имеет целенаправленный характер и структурно организована. Ее целью является осуществление речевого поступка, действия. Речевое действие — это элементарная единица общения, которая включает последовательность поступков, при которых происходит обмен речевыми актами между говорящим и слушающим. Речевое действие характеризуется собственной целью или задачей (промежуточной по отношению к деятельности в целом и подчиненной цели деятельности).

«Каждый язык должен рассматриваться как нечто вполне самодовлеющее, а лишь затем в целях методических, для облегчения взаимного обучения можно проводить сравнение двух языковых систем» [12, с. 318]. Многие ученые считают, что сравнительно-сопоставительный анализ способствует улучшению понимания, запоминания и автоматизации речевых и языковых навыков и умений.

Применение сравнительно-сопоставительного анализа предполагает методического сравнения двух иностранных языков для выявления трудностей при изучении данных языков. Последний этап предполагает создания системы упражнений, которая поможет преодолеть трудности, и лучше овладеть системой изучаемых языков.

Сопоставление изучаемых языков позволяет преподавателю учесть трудности в результате освоения иностранного языка. Также, требуется такой учебно-методический комплекс, который предполагает изучение второго или третьего иностранного языка, учитывает сходства и различия.

Теоретическими предпосылками и вопросами занимается такая наука, как мультилингводидактика. Барышников Н.В. определяет «мультилингводидактику как теорию обучения многоязычию, предметом которой является исследование оптимальных методов, приемов, способов преподавания нескольких иностранных языков одновременно или последовательно в различных условиях и при различных целях обучения» [2]. Многие ученые изучают данный подход в рамках направления «дидактика многоязычия». [6]. Были исследованы основные проблемы изучения нескольких иностранных языков. Также сформулированы основные принципы и методы обучения нескольким иностранным языкам.

Барышников разработал систему принципов, которые помогают в профессиональной подготовке современного лингвиста:

- принцип интегративного обучения иностранным языкам;
- принцип соизучения нескольких языков;
- принцип опоры на языковой и учебный опыт обучаемых;
- принцип когнитивной направленности обучения иностранным языкам;
- принцип межкультурной направленности обучения иностранным языкам и др. [3].

Усвоение иностранного языка не происходит спонтанно, как усвоение родного языка. Оно происходит организованно, систематически в определённых условиях, в три этапа. Первый этап – дошкольное образование, затем – школьное образование, и последний этап – высшее образование. Обучающиеся

познают культурную, историческую и социальную сферу с помощью иностранного языка. Задача преподавателя создать условия для эффективного усвоения иностранного языка. Благодаря глобализации и существования Интернета преподаватели могут создать аутентичную языковую среду.

Преподаватель должен точно знать, чего хотят достичь его ученики в изучении английского языка, какого прогресса они достигают на каждом занятии, в конце каждой темы, семестра, года и т.д. Преподаватель также должен разделять цели и задачи обучения английскому языку. Различать термины «цель» и «задачи» преподаватель должен с самого начала обучения, т.к. цель ставится на долгий период её достижения, а задача – на короткий период.

Ниже мы приведем принципы обучения иностранному языку:

- Сознательный подход к языковому обучению;
- Родной язык обучающихся;
- Принцип деятельности;
- Принцип визуализации;
- Принцип доминирования речи в обучении.

Таким образом, принцип сознательного подхода к обучению иностранному языку подразумевает понимание языкового материала учениками через родной язык или распределения языкового материала в зависимости трудности его усвоения. В обоих случаях ученики понимают как форму, так и содержание языкового материала, который они должны усвоить и им становится ясно как использовать данный материал в речевых ситуациях.

Родной язык не может быть устранен при обучении первому и второму иностранному языку. Он должен использоваться как средство обучения, когда преподаватель нуждается в его помощи в усвоении знаний, которые необходимы для развития речевых навыков. Первый иностранный, второй иностранный и родной языки тесно связаны в обучении и влияют друг на

друга. Ученики могут легко применять языковые навыки и умения, приобретенные при изучении первого иностранного, в изучении второго иностранного языка. Например, преподавателю не нужно углубляться в обучение алфавита английского языка, т.к. алфавит французского языка содержит многие схожие буквы (а, b, с, е, р и т.д.). В обучении чтению и произношению данный фактор может помочь в некоторых случаях, но правила чтения английского языка практически полностью отличаются от правил чтения французского языка.

Принцип деятельности в обучении иностранному языку имеет первостепенное значение, поскольку деятельность, как правило, считается основой когнитивного процесса. Учащийся должен почувствовать необходимость изучить иностранный язык и создать необходимые предпосылки для удовлетворения этой потребности. При обучении иностранному языку необходимо стимулировать деятельность учащихся, вовлекая их в общение на изучаемом языке либо в устной (слушание, говорение), либо в письменной форме (чтение, письмо). Если ученики не принимают участие в коммуникации на изучаемом языке и работают на уровне упражнений, они вскоре теряют интерес к языку и становятся пассивными на занятиях.

Принцип визуализации всегда был очень важен для изучения языка, поскольку получение знаний начинается либо с чувственного восприятия, либо с предыдущего опыта. Визуализация – это специально организованная демонстрация языкового материала, характерного для изучаемого языка, с целью помочь ученику в понимании, усвоении и использовании данного материала. Благодаря визуальному представлению материала ученики приобретают необходимые умения и навыки разговорного языка, а именно: интонация, использование слов и грамматика.

Принцип доминирования речи в обучении обеспечивает коммуникативный подход к обучению и стимулирует учащихся к овладению изучаемым языком.

Обучение двум иностранным языкам является сложным и трудоемким, т.к. при освоении первого иностранного языка преподаватели опираются на сходства и различия с родным языком. При изучении второго иностранного языка влияют навыки и умения учеников, приобретенные при изучении первого иностранного языка, а также опыт, приобретенный в процессе обучения.

При изучении иностранного языка присутствует такое понятие как транспозиция. Транспозицией является положительным переносом знаний, умений и навыков обучающихся в родном языке на изучаемый иностранный язык, и использование опыта в течении занятий по иностранному языку, не вызывая в изучаемом иностранном языке нарушений его норм. [1]. Существуют индивидуальные и социальные факторы, которые влияют на овладение первым иностранным языком, и, поэтому первый иностранный язык влияет на овладение вторым иностранным языком. Изучая второй иностранный язык, ученики владеют металингвистическими навыками и метакогнитивными стратегиями, которые не присущи тем, кто изучает первый иностранный язык.

Кроме переноса языковых явлений, существует языковая интерференция. У. Вайнрах утверждает, что условиями интерференции является взаимовлияние языков, которыми обладает учащийся. Это явление носит отрицательный характер, т.к. нарушает нормы иностранного языка под влиянием родного и первого иностранного языков. Интерференция встречается практически во всех уровнях языка: фонетическом, грамматическом, лексическом.

Интерференцию вызывают схожие единицы, которые носят разное значение. Так, например, в русском языке «пожалуйста» в ответ на благодарность в английском и французском языках звучит не «please» и «merci». В английском языке существуют такие фразы как, here you are и not at all, которые используются в разных ситуациях. Во французском же будет ответ на

благодарность – «Je vous en prie», что значит «я вас прошу», разговорный вариант – «de rien» и «pas de quoi».

Существует лингвистическая интерференция – использование лексики одного языка в диалогической и монологической речи на другом языке. В течении изучения английского, как второго иностранного языка, источником интерференции является первый иностранный язык – французский. Существуют лексические единицы, которые похожи между собой по звучанию, но не по значению.

Процесс обучению фонетике английского языка затрудняется фонетикой французского языка. Преодоление таких трудностей требует значимых усилий со стороны преподавателя. Так обучение двум иностранным языкам является взаимосвязанным и взаимообусловленным. Благодаря сравнительно-сопоставительному анализу и опыту в процессе обучения овладения вторым иностранным языком становится более эффективным.

1.1.1. МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Обучение иностранному языку связывается в первую очередь с обучением правильного понимания и употребления целых классов слов, т.е. лексики. Лексика – это совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, образующих определенную систему.

Лексика, словарный состав состоят из лексических единиц. Количество лексических единиц, подлежащих усвоению в школе, определено программой по иностранным языкам для разных типов школ. Лексическая единица и слово – это не одно и то же. Всякое слово является лексической единицей. Однако не всякая единица представляет слово. Лексические единицы могут быть цельными и раздельными. Существуют различные типологии лексических единиц. Широкое распространение получила типология Н.В.Николаева. В ее основу положено два критерия:

- соотношение содержания и формы слова в родном языке и иностранном с учетом возможной интерференции;
- характер самого слова в изучаемом языке.

Н.В.Николаев предложил 8 типов слов:

- 1) интернациональные и заимствованные слова с совпадающим значением в двух языках;
- 2) производные и сложные слова;
- 3) слова, объем которых не противоречит семантическому объему слов в родном языке;
- 4) слова, специфичные по своему содержанию для изучаемого языка;
- 5) слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию;

б) словосочетания и сложные слова. Отдельные компоненты которых хотя и известны учащимся, но не сходны по смыслу с семантически близкими словами родного языка;

7) лексические единицы, объем значения которых шире объема значений соответствующих слов родного языка;

8) лексические единицы, объем которых уже объема соответствующих слов родного языка.

Слово – это знак, оно имеет форму и содержание. Под формой слова понимается его фонетическая и орфографическая сторона, его структура и его грамматические формы. Содержание слова составляет взаимосвязь таких его компонентов, как «понятие», «значение» и «смысл». Понятие – оформление в мысли обобщенного класса объектов по совокупности их специфических признаков. Значение – социально обусловленная способность языкового знака выделять предмет, явление, признак из окружающего объективного или субъективного мира. Смысл – реализация одного из значений слова в данной конкретной информации.

В конце XIX в. Методисты не уделяли особого внимания вопросам обучения лексике. Специальных лексических упражнений в отечественной методике не существовало, т.к. считали, что усвоение слов произойдет в процессе разговоров, чтения, письма, перевода и заучивания текстов. В начале XX в. уделяли внимание семантизации слов, т.е. целью лексических упражнений было создание различных ассоциаций и такие упражнения способствовали запоминанию, но не формированию умения пользоваться лексикой в устной речи.

В отечественной методике проблемы обучения лексике стали освещать в работах таких методистов, как Г.В. Гольдштейн, И.А. Грузинская и др. Также наглядность перестала быть единственным способом раскрытия значения

слова, а стала одним из способов его закрепления. В 1986 г. Методисты предложили семь принципов обучения лексике:

1. Рационального ограничения словарного минимума;
2. Направленного предъявления лексики в процессе обучения;
3. Учета языковых свойств лексики;
4. Комплексного решения главных дидактико-методических задач;
5. Опоры на лексические правила;
6. Единства обучения лексике и речи.

Некоторые ученые посчитали данные принципы некорректными, т.к. некоторые из них можно отнести не только к лексике, но и к грамматике, и к другим учебным предметам. Однако, несмотря на данные отзывы, данная классификация дала толчок к развитию методики обучения лексике.

Лексика в системе языковых средств - важнейший компонент речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Это определяет ее важное место на каждом уроке иностранного языка, и формирование лексических навыков постоянно находится в поле зрения учителя. Его задача – обеспечить полное освоение школьниками программного лексического минимума и прочного закрепления в их памяти активного словарного запаса на всех этапах обучения.

Задача практического освоения иностранного языка требует поиск путей улучшения как методики обучения речевым умениям, так и большого внимания к организации языкового материала. В методической литературе был затронут ряд вопросов, связанных с работой над лексикой. Тем не менее, существует ряд проблем в формировании лексических навыков, необходимых для говорения. В высказываниях учащихся нет правильного варьирования лексики, и поэтому их речь в языковом отношении очень часто плоха.

При работе над лексикой существует два основных этапа:

- 1) создание лексических основ различных видов речевой деятельности;

2) улучшение лексических основ.

Этап презентации играет важную роль в преподавании лексики. От эффективности и целеустремленности этого этапа зависит вся последующая работа над лексикой. Задача учителя - выбрать наиболее эффективный способ презентации в соответствии с уровнем обучения, уровнем знаний учащихся, качественной характеристикой слова и его принадлежностью к активному и пассивному минимуму. Разнообразие различных приемов семантизации и первичного закрепления позволяет выбрать прием, соответствующий целям и задачам урока, возможностям учителя и варьировать их от урока к уроку.

Существует шкала владения иностранным языком для рецепции, продукции и взаимодействия, дающая представление о том, что младшие учени-

Рецептивные умения	Умение взаимодействия	Продуктивные умения
Узнавать знакомые слова и основные фразы, касающиеся окружающей среды.	Взаимодействовать на простом языке, но коммуникация зависит от стратегии повторов, рефразирования и повторов; задавать простые вопросы и отвечать на них, реагировать на простые утверждения в знакомых областях.	Продуцировать простые фразы и предложения о людях, их местоположении.

ки должны уметь, начав изучать язык:

Таблица 1. Уровни владения иностранным языком для рецепции, продукции и взаимодействия

Лексические навыки характеризуются большей осознанностью, что проявляется в выборе слов, в их сочетании с другими словами и зависимости от цели коммуникации. Также выделяется языковой лексический навык: операции по анализу слов, по словообразованию, конструированию словосочетаний.

Также известно, что наглядные пособия значительно облегчают учебный процесс. В преподавании иностранных языков они также находят самое широкое применение. К наглядным пособиям относятся: схемы, картинки, видеозаписи.

Схема применяется чаще всего при изучении грамматического материала. При работе над лексическим материалом они привлекаются значительно реже. Однако схемы могут помочь как в организации языкового материала в процессе знакомства с ним, так и при закреплении, повторении и систематизации изученного.

При обучении иностранному языку большое внимание уделяется активному использованию изученного лексического материала в речи учащихся. Схема поможет им в ходе беседы, обсуждения или сообщения, правильно выразить мысль по содержанию (послужит словесной опорой), оформить ее логически.

Схема используется для активизации лексики в процессе ее первичного закрепления при изучении темы. По предложенной схеме дети употребляют новые слова и речевые образцы, включающие эти слова, в различных сочетаниях. Схемы применяются и как опоры при систематизации лексического материала по темам.

Работа по теме начинается с выделения микротем и составления схем. Затем с целью развития речевых навыков учащихся и усвоения ими лексического материала проводится беседа. При рассказе учащиеся опираются на схемы. Если они затрудняются в чем-либо, учитель задает наводящие вопро-

сы. Учащиеся с помощью схем развивают умение употреблять знакомую лексику в различных комбинациях, наглядно представляют себе объем по изученной теме.

При составлении схем следует руководствоваться тем, с какой целью они будут применены и на каком этапе работы.

При составлении схем в них включаются наиболее употребляемые слова, удачно сочетающиеся с основным словом. В схеме должен соблюдаться принцип последовательности и систематичности в расположении ее звеньев.

Для более эффективного обучения лексике необходимо сочетать дидактические, лингвистические, психологические и методические принципы, которые выступают в неразрывной связи друг с другом.

С точки зрения организации прежде всего нужно разобраться, на каком этапе стоит внедрять второй иностранный язык. В средних образовательных организациях второй иностранный язык преподается в старших классах, когда первый иностранный язык уже усвоен. Введение двух иностранных языков одновременно в процесс образования может повлечь за собой антипатию к языкам. Также, ученики старших классов ориентированы на профессиональную деятельность, осознают важность владения иностранными языками.

Обучение второму иностранному языку ведётся с нуля и преподаватель ориентируется не только на родной язык, но и на первый иностранный. Многие ученики старших классов не планируют связать свою профессиональную деятельность с иностранными языками. Однако, в современном мире очень важно обладать лингвистическими навыками и применять их в профессиональной сфере и в межкультурном общении для решения коммуникативных задач.

На начальном этапе обучения второму иностранному языку возможно применение имплицитного подхода обучению грамматике, т.е., не объясняя грамматические правила. За счёт этого возможно ускорение изучения языка

на начальном этапе, повышение мотивации обучающихся, уделять внимание функциональным фразам, как единице языка, которые необходимы в большинстве коммуникативных ситуаций.

Преподаватель может столкнуться с определённой трудностью, как разный уровень владения первым иностранным языком, что требует определённого психологического усилия, чтобы преодолеть её. Однако, на начальном этапе уровень интереса к обучению второму иностранному языку высокий даже у тех, кто имел трудности в овладении первым иностранным языком. Вторым иностранным языком воспринимается как нечто новое и интересное для обучающихся.

С методической точки зрения сложный процесс овладения иноязычной лексикой включает много компонентов: предъявление, объяснение, разнообразные упражнения для тренировки и применения, контроль за процессом становления и сформированности лексических навыков. В становлении механизмов лексического оформления высказывания важную роль играют лексические правила.

Сложность проблемы лексических правил требует рассмотрения таких факторов, как правомерность выделения лексических правил, их содержание и организация в обучении. Для решения поставленных вопросов выделяются единицы лексического минимума и единицы обучения, для которых и нужны лексические правила. По мнению В.Л. Скалкиной и Н.В. Варежкиной учебная лексемно-семантическая единица:

- направлена на обучение и как таковая уже содержит зачатки методической типологии;
- ориентирована на носителей другого (конкретного) языка и, следовательно, учитывает понятийно-семантическую сетку, характерную для иного лингвосоциума;

– по своей природе уже является селективной единицей, то есть лексическая единица, пропущенная через «сито» элементарного отбора».

Относительно обучению лексики второго иностранного языка, на начальном этапе возможно не прибегать к родному или первому иностранному языку, т.к. многие новые слова обозначают предметы, окружающие нас. Говоря о фонетике и произношении, могут возникнуть трудности, т.к. во французском языке нет строгих правил произношения и транскрипции, как в английском языке. Также, в английском языке существуют исключения из правил произношения и грамматики, которые преподавателю приходится объяснять. Данная ситуация затрудняет процесс освоения английским языком как вторым иностранным. Такие понятия как «открытый слог» и «закрытый слог» в английском языке неизвестны обучающимся, что также затрудняет понимание английского языка.

Многие преподаватели просят своих учеников запоминать написание слов, т.к. считают, что это на много легче, чем учить все правила и исключения. Другие же считают, что правила систематизируют и помогают легче понять английский язык.

Минимизация теории на уровне лексики, фонетики и грамматики является частью коммуникативного подхода. Коммуникативным подходом занимались такие профессора, как Пассов Е.И., Рогова Г.В. и другие. Проблема коммуникативного подхода заключается в том, что нет активного применения его на практике у большинства преподавателей [9, с. 190].

Согласно его концепции, коммуникативный подход содержит следующий ряд принципов: [9, с. 135]

1. Принцип повышения речевой активности обучающихся;
2. Принцип функциональности;
3. Принцип ситуативности;
4. Принцип индивидуализации;

5. Принцип новизны.

Одним из главных особенностей преподнесения нового материала является его дозировка, т.е. при изучении одного из времен, важно изучение одного из аспектов, не внедряя отрицательную и вопросительную формы. Тренировка грамматических явлений происходит в коммуникативно-ситуативных условиях. Пассов выделяет такие условия, как имитативные, подстановочные, трансформационные и комбинированные.

Итак, при работе над иноязычной лексикой приходится преодолевать комплекс трудностей, связанных с содержанием, формой, употреблением слова, длиной синонимического ряда, учитывать внутриязыковую и межъязыковую интерференцию и многое другое.

Общие требования к лексическим правилам будут следующими:

- лексические правила включают экспликации разного характера и разных уровней;
- разъяснения дают по-разному для активных лексических навыков и для пассивных лексических навыков;
- обязательной экспликации в лексических правилах подлежат значения слова, формообразования, предъявляются уровни сочетаемости, демонстрируется употребление в примерах;
- лексические правила строятся на сравнении-сопоставлении на межъязыковом и внутриязыковом уровнях;
- среди лексических правил следует различать правила-инструкции по распознаванию и употреблению единичных учебных лексемно-семантических единиц и правила-обобщения, систематизирующие особенности определенных групп лексических единиц;
- лексические правила предъявляются в различных формулах: в модельных фразах, в ситуативных контекстах или иллюстрациях, в памятках инструкциях к действию, в алгоритмах.

При соблюдении принципов коммуникативного подхода, минимизации теории и использовании предметов, которые окружают нас эффективность преподавания английского языка как второго иностранного значительно повысится.

1.1.2 ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современное общество требует от образования новые задачи подготовки учащихся к поликультурной среде. Как отмечают методисты Н.А. Качалов и А.В. Конышева, одним из требований к профессионалу своего дела является владение иностранным языком. Профессиональное общение позволяет ему быть конкурентоспособным в сфере международных отношений. [8, С 64]

Сложившаяся ситуация языкового взаимодействия способствует актуализации такой методической проблемы как языковая интерференция. Явление интерференции активно изучалось учеными в 60-70-е гг. и сейчас вновь пишутся работы на данную тему, что свидетельствует о возвращении интереса к данной проблеме. Данное явление рассматривалось на всех уровнях языковой системы Г.М. Вишневской, М.В. Щербаковой. Также языковая интерференция рассматривается на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях языка.

Однако явление интерференции изучено не до конца, т.к. социокультурные условия мира меняются и её необходимо рассмотреть с точки зрения мультилингвизма. Термин интерференция был впервые введен членами Пражского лингвистического кружка (1926 – 1953) и был заимствован из области физики. Термин стал популярен в области лингвистики после выхода работы известного американского лингвиста У. Вайнрайха «Языковые контакты» в 1953 г. Он определяет интерференцию как «случаи отклонения от норм любого из языков, происходящих в речи, в результате того, что человек владеет больше, чем одним языком» [7, с. 22]. Более расширенное определение интерференции дает «Лингвистический энциклопедический словарь» В.Н. Ярцевой: «Интерференция – результат взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковых контактах, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого» [13, с. 197]. Таким

образом, данное определение включает не только языковые контакты, но и самостоятельное изучение иностранного языка. Общее в данных двух терминах является отклонение от нормы системы языка и отрицательный характер данного явления.

При существовании уровней языка явление интерференции можно разделить на следующие виды: фонетическая, лексико-семантическая и грамматическая интерференции. Под фонетической интерференцией понимается возникновение акцента в речи как следствие взаимодействия двух и более языков. Например, неспособность различить гласные по долготе русскоговорящими в английском языке в связи с отсутствием данного аспекта в родном языке. Также, для тех, кто изучал французский как первый иностранный, фонетической интерференцией в английском языке является переносом ударения на конец слова.

Грамматическая интерференция проявляется в воздействии грамматической структуры родного языка на усвоение грамматической структуры иностранного языка. Пример грамматической интерференции в английском языке является несоблюдение порядка слов в предложении. Лексико-семантическая интерференция проявляется в нарушении лексической сочетаемости, замене слов и их ошибочном употреблении. Например, «How do you think? (вместо «what do you think?»)» в речи изучающих английский язык.

Таким образом, различия в уровнях системы родного языка и изучаемых иностранных языков становятся причиной переноса норм и правил родного и первого иностранного языка во второй иностранный язык. Данный факт порождает дискуссии и споры по поводу того, какой из ранее усвоенных языков является главным источником интерференционного влияния. Многие ученые придерживаются точки зрения, что источником интерференции является больше родной язык, чем первый иностранный. Также, существуют противоположные мнения ученых. Например, английский лингвист Г. Суит в монографии «The practical study of English» утверждает, что негативное влияние на

изучение второго иностранного языка больше оказывает не родной язык, а первый иностранный, что значительно осложняет процесс обучения [14].

Существует система факторов, определяющих преимущественный источник интерференции:

1. Степень родства родного языка и изучаемых иностранных языков. Этот фактор является одним из значимых, т.к. контактирующие языки, которые принадлежат к одной семье, более подвержены взаимовлиянию в силу сходства их фонетических, лексических и грамматических уровней. В то же время, языки, принадлежащие к одной подгруппе, будут иметь гораздо большее взаимовлияние, чем на язык из другой подгруппы одной и той же языковой семьи. Исходя из этого, следует отметить, что, определяя вектор интерференционного влияния, следует учитывать степень родства языков.
2. Если степень родства не является дифференциальным признаком, следует обратить внимание на уровень овладения первым иностранным языком. Существует предположение, что при высоком уровне владения первым иностранным языком происходит непроизвольный перенос его норм и правил на другой иностранный язык. И, наоборот, при низком уровне владения первым иностранным языком увеличивается степень влияния на второй иностранный язык родного языка.
3. Следующим критерием в определении источника интерференции является степень актуализации родного и первого иностранного языков в момент изучения второго иностранного. Чем более активно изучающий второй иностранный задействует во время обучения родной и первый иностранный языки (читает книги, смотрит фильмы, ведет коммуникацию), тем большему интерференционному влиянию подвергается изучаемый второй иностранный язык.
4. Существует следующий фактор, который касается условий изучения языка. Так, погруженный в среду первого иностранного языка, при

этом изучая второй иностранный язык, обучающийся испытывает постоянную потребность использования первого иностранного для достижения своих коммуникативных целей, что ведет повышению роли интерференции первого и второго иностранного языка.

5. Величина промежутка времени, отделяющего изучение второго иностранного от овладения первым иностранным языком. Существует суждение, что первый иностранный язык, который был освоен непосредственно перед изучением второго иностранного, имеет влияние на него в большей степени, чем в ситуации изучения второго иностранного после продолжительной паузы.
6. Определяет роль родного и первого иностранного языков в интерференции учет языкового уровня и вида речевой деятельности. Так исследователь проблемы обучения иностранным языкам И.Л. Бим заметил, что интерференция, которая возникла вследствие отрицательного воздействия родного языка и первого иностранного языка на изучаемый третий язык, охватывает все лингвистические уровни, но в разной степени и не может не влиять на развитие речевой деятельности на второй иностранный язык [5, с. 45]. Следовательно, уровень интерференции на каждом уровне системы языка будет разным, так же, как и ошибки, обусловленные интерференцией, в устной речи не обязательно отразятся на письме, и, наоборот.

Таким образом, явление интерференции может существовать при наличии нескольких факторов, к которым относятся степень родства, сформированности навыков и актуализация контактирующих языков, наличие языковой среды, промежуток времени при овладении языками, языковой уровень и вид речевой деятельности.

1.2. АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Настоящее «многоязычие» начинается с изучения второго иностранного языка. Под вторым иностранным языком понимается любой язык, который изучается вслед за первым иностранным языком. Одним из принципов методики преподавания второго иностранного языка является сравнительное и когнитивное обучение. Данные методы способствуют продвижению в изучении второго иностранного языка.

Изучение второго иностранного языка начинается практически с нуля, а период овладения им гораздо меньше, чем период овладения первым иностранным языком. Данный фактор влечет за собой более тщательный отбор учебного материала и его презентации. Так же стоит учесть языковую интерференцию и влечет ли процесс обучения за собой положительный перенос из первого иностранного и родного языков.

Введение второго иностранного языка в школах говорит о том, что образование многоязычно: родной язык, первый иностранный, второй иностранный. С введением иностранного языка происходит неизбежное изучение и его культуры, что говорит о поликультурном образовании. Главной проблемой изучения второго иностранного является отсутствие в Федеральном государственном образовательном стандарте требований к уровню владения вторым иностранным языком и наличие методических моделей и содержания обучения. [3, 2].

К сожалению, в большинстве случаев используются средства обучения (в основном учебники) для преподавания английского языка как первого иностранного. Отличным примером учебных материалов для второго иностранного языка является немецкий язык: «Und nun Deutsch» – авторы Н.Д. Гальскова, М. Гербер, Л.Н. Яковлева. В случае английского языка как второго иностранного сложно найти учебно-методические курсы и материалы.

Введение второго иностранного в школах происходит при условиях:

- Обучающиеся изучают первый иностранный со 2 класса, внедрение второго иностранного осуществляется с 5 класса;
- Обучение второму иностранному языку происходит минимум 2 часа в неделю (68 – 70 часов в год).

В данном случае есть и отрицательные стороны. Введение второго иностранного ориентировано не на уровень владения первым иностранным языком, а на продолжительность его изучения. Данный фактор не гарантирует эффективности изучения второго иностранного. Также, для обучения второму иностранному необходим другой учебно-методический комплекс.

Учителя часто встречаются с трудностями объяснения лексики, а так же тренировки учащихся в употреблении лексических единиц, особенно в тех случаях, когда практически невозможно продемонстрировать наглядно-конкретный предмет, явление и процесс.

Учет таких логических характеристик слов-понятий, как их содержание и объем, имеет принципиальное значение особенно в младших классах, где происходит процесс формирования самих понятий, и многие лексические единицы родного языка обладают неясным значением и нечетким объемом.

В зависимости от характера предъявляемых в понятии объектов различают понятия конкретные, отражающие объекты, абстрактные, отражающие свойства и качества объектов или отношения между ними. С точки зрения объема различают понятия общие, в объем которых входит неопределенно большое число объектов (дерево, кошка, дом и т.п.), собирательные (овощи, листва, зелень и т.п.) и единичные, объем которых состоит только из одного объекта (г. Пермь, Лиса Алиса, Германия и т.д.)

При введении (семантизации) лексики учитель может использовать переводные или беспереводные методы. Переводной способ включает в себя следующие приемы:

- 1) перевод лексической единицы на родной язык;
- 2) толкование значения слова на родном языке.

Беспереводной способ включает в себя следующие приемы:

- 1) наглядность;
- 2) словообразовательный анализ;
- 3) контекстная догадка;
- 4) дефиниция;
- 5) толкование на иностранном языке;
- 6) синонимы;
- 7) антонимы;
- 8) этимологический анализ.

Но, выбирая тот или иной метод, он должен руководствоваться:

- характером слова;
- уровнем облученности детей;
- этапом обучения.

Переводные методы – перевод слова на родной язык обычно абстрактных понятий или перевод слова с комментариями (обычно слова, которые расходятся в семантическом значении).

Беспереводные методы:

- семантизация существительных путём демонстрации обозначаемых предметов или их изображений на картинке, фотографии или их изображения на доске с помощью графопроектора и соответствующего многократного названия слова изолированно в назывном или ситуативном (контекстуальном) связанном предложении;

- семантизация глагола с помощью иллюстративных движений рисунком на доске, картинке, диапозитиве, с помощью видеоклипа;
- семантизация прилагательных путём показа (демонстрации) различных предметов или их изображений, имеющих ярко выраженное качество (цвет, размер, форму, рисунок, узор);
- семантизация числительных с использованием картинок с разным числом предметов или самих предметов, а так же часов, календаря таблицы, расписания и так далее;
- семантизация наречий с помощью различных указателей (часов – рано, часто, географической карты – далеко, кинофрагментов);
- семантизация местоимений с участием обучаемых (личные и притяжательные местоимения), с использованием различных предметов, специальных рисунков;
- введение предлогов с использованием соотнесения предметов в классе, специальных рисунков, на которых предметы расположены по-разному в отношении других предметов, или один предмет находится в разной связи с другими предметами, для динамичной смены места предметов можно использовать магнитную фланелевую доску;
- введение междометий с помощью проигрываемых или рисованных ситуаций (комиксов). Следует обратить внимание на существенное различие в произношении междометий независимо оттого, что внешне они могут быть схожими с междометиями в родном языке. Междометия – элемент спонтанной речи, и это приводит в иноязычной речи к замещению их междометиями из родного языка;
- дефиниция, то есть толкование слова на обучаемом языке;
- введение слов, используя синонимы или антонимы.

Обучение второму иностранному языку должно иметь различия в содержании, целеполагании, структуре, организации учебного процесса и способов подачи материала. За весь курс обучения иностранному языку обуча-

ющиеся должны достичь уровня владения вторым иностранным языком равным уровнем владения первым иностранным языком. Содержание обучения второму иностранному языку определяется следующими факторами:

- Более позднее начало обучения языку;
- Возраст;
- Ограниченное учебное время.

Достижение поставленных целей и задач происходит при реализации следующих принципов:

- Положительный перенос знаний, умений и навыков из родного и первого иностранного языка и предубеждение интерференции. Содержание должно быть ориентировано на сравнение родного языка и двух иностранных языков;
- Активизация лингвистического опыта обучающихся, например, при введении нового лексического материала использование языковой догадки, т.к. слова являются интернациональными;
- Учет социокультурного опыта обучающихся;
- Мотивация к изучению второго иностранного языка и сравнение языков и культур изучаемых языков при использовании аутентичных материалов;
- Сравнение двух иностранных языков, родного языка, и их культур.

Содержание обучения иностранному языку включает в себя ряд компонентов. Предметная сторона содержания обучения отражает типичные для обучающихся сферы общения: бытовую, социально-культурную и учебную. В рамках каждой сферы общения определяется круг тем и подтем, которые связаны с бытовой и социальной сферами жизни обучающихся, а также исторической и культурной стороной страны изучаемого языка. Содержание должно включать сведения из различных областей знания: русского языка, первого иностранного, истории, географии, страноведения и этикета.

Лексические, грамматические и орфографические навыки являются неотъемлемой частью формирования речевой деятельности, т.е. умения говорить, аудировать, читать и писать. Также, существуют и метапредметные навыки и умения, которыми должен обладать обучающийся. Они связаны с:

1. Интеллектуальными процессами:

- Наблюдать за явлениями в иностранном языке, умение их сравнивать;
- Поиск и выделение необходимой информации;
- Сопоставление, систематизация, группирование;
- Формирование основного содержания информации;
- Формулировка основной идеи;

2. Организацией учебного процесса:

- Работа в разных режимах;
- Использование справочных материалов;
- Контроль действий, объективная оценка;

3. Компенсационными умениями:

- Использование языковой и контекстуальной догадки;
- Использовании синонимичных средств при говорении и письме;
- Повторение реплик;
- Использование жестов и мимики;

Предполагается, что данными метапредметными умениями обучающийся уже должен владеть. Значит при обучении второму иностранному языку ставится задача их дальнейшего развития. Таким образом, важными аспектами обучения второму иностранному языку являются:

1. С точки зрения содержания обучению:

- Коммуникативная направленность;
- Многокультурная направленность;

- Соответствие материала и уровня языковой сложности возрасту и интересу обучающихся;
 - Ориентация на сравнение трех языков;
2. С точки зрения материалов для обучения в структуре учебно-методического комплекса:
- Большое количество аутентичных материалов (аудио, видео, тексты)
 - Дополнительные средства, которые не требуют дополнительной подготовки со стороны учеников и учителя (карточки, картинки, сигнальные карточки);
 - Словарь;
 - Материал для чтения;
 - Упражнения и задания на сравнительно-сопоставительной основе;
3. С точки зрения организации учебного процесса:
- Оптимизация учебного времени;
 - Обучение различным видам речевой деятельности;
 - Учет лингвистического опыта обучающихся в родном и первом иностранном языке;
 - Большая доля игровой формы обучения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. Исходя из задач нашего исследования процесс обучения лексике английского языка затрудняется лексикой французского языка. Преодоление таких трудностей требует значимых усилий со стороны преподавателя. Благодаря сравнительно-сопоставительному анализу и опыту в процессе обучения овладения вторым иностранным языком становится более эффективным.
2. С точки зрения организации прежде всего нужно разобраться, на каком этапе стоит внедрять второй иностранный язык.
3. Обучение второму иностранному языку ведётся с нуля и преподаватель ориентируется не только на родной язык, но и на первый ино-

странный. Период овладения им гораздо меньше, чем период овладения первым иностранным языком. Данный фактор влечет за собой более тщательный отбор учебного материала и его презентации.

4. Языковой интерференцией являются случаи отклонения от норм любого из языков, происходящих в речи, в результате того, что человек владеет больше, чем одним языком. Явление интерференции можно разделить на следующие виды: фонетическая, лексико-семантическая и грамматическая интерференции.
5. Обучение второму иностранному языку должно иметь различия в содержании, целеполагании, структуре, организации учебного процесса и способов подачи материала.
6. При обучении второму иностранному языку ставится задача дальнейшего развития метапредметных умений.
7. Преподаватель должен уделить внимание содержанию обучения, материалам для обучения в структуре учебно-методического комплекса, организации учебного процесса.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКОВ СТАР- ШИХ КЛАССОВ

2.1 ИСТОРИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА АН- ГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Одной из главных особенностей английского языка является его смешанный характер. Многие лингвисты считают, что влияние иностранных языков, в особенности французского языка, является одним из важных факторов в истории английского языка. Для того, чтобы понять природу английской лексики и её историческое развитие, необходимо изучить этимологию различных слоев лексики, исторические причины изменения языка, объем и роль данных изменений, а также сравнить важность исконных и заимствованных элементов в течение пополнения английского словаря.

В лингвистике термин исконной лексики относится к лексике англосаксонского происхождения, которая была принесена на Британские острова в V в. германскими племенами – англами, саксами и ютами. Термин заимствование используется в лингвистике для обозначения процесса адаптации слов из других языков, и заимствованной лексикой является результат данного процесса. Заимствуются не только слова, но и суффиксы, такие как *-able*, *-ment*, *-ity* и др. Также происходит заимствование многих фраз, например, *coup d'etat*, *vis-a-vis*, и др. Приблизительно 60% английской лексики является заимствованной, а 40% являются исконными.

Говоря об исконном словарном запасе, лингвисты признают, что все слова англо-саксонского происхождения относятся к значимым семантическим группам. Они включают большинство вспомогательных глаголов (*auxiliary*) и модальных глаголов (*modal verbs*) (*shall*, *will*, *should*, *would*, *must*, *can*, *may* и др), местоимений (*I*, *you*, *he*, *my*, *your*, *his*, *who*, *whose* и др.), числительных (*one*, *two*, *three*, *four* и др.) и союзов (*and*, *but*, *till*, *as* и др.). Условные

слова англо-саксонского происхождения включают такие группы слов, как слова, обозначающие части тела (*head, hand, arm, back* и др.), членов семьи и близкие отношения (*father, mother, brother, son, wife*), природные явления и планеты (*snow, rain, wind, frost, sun, moon, star* и др.), животных (*horse, cow, sheep, cat*), качества и собственность (*old, young, cold, hot, heavy, light, dark, white, long*), общие действия (*do, make, go, come, see, hear, eat* и др.) и т.д.

Большинство слов исконного происхождения имеют большие кластеры производных и сложных слов в современном языке. Например, слово «*wood*» было основой для формирования следующих слов: *wooden, woody, wooded, woodcraft, woodcutter, woodwork* и другие слова. Это правда, что английский словарный запас, который один из обширных среди языков мир, содержит огромное количество слов, заимствованных из других языков. Объяснение этому идет из истории языка, которая близко связана с историей народа.

В битве при Гастингсе Англия была поражена норманнами во главе с Вильямом Завоевателем, и начался период Нормандского завоевания Англии. Данная эпоха является полной событиями не только в национальной, политической и социальной сферах, но и в лингвистической. Англия стала билингвальной страной и огромное влияние на английский словарный запас более двухсот лет имел французский. Французские слова из норманнского диалекта внедрились в каждую сферу общественной жизни. Вот краткий список примеров французских заимствований:

- Лексика административного характера: *state, government, parliament, council, power*;
- Судебные термины: *court, judge, justice, crime, prison*;
- Военные термины: *army, war, soldier, officer, battle, enemy*;
- Термины в области образования: *pupil, lesson, library, science, pen, pencil*.

Французский язык имел сильное влияние на повседневную жизнь, т.к.

множество слов повседневной жизни были также заимствованы из французского языка, например, *table, plate, saucer, dinner, supper, river, autumn, uncle* и др. Приведем список суффиксов, пришедших из французского языка: *-ance, -ewe, -ment, -age, -ess, -ous, en-* в таких словах, как *arrogance, intelligence, appointment, development, courage, marriage, tigress, actress, curious, dangerous, enable, enslaver*.

Заимствование происходит двумя способами: через устную речь (посредством контакта между людьми) и через письменную речь (посредством не прямого контакта через книги и др.). Устное заимствование происходило в основном в ранние периоды истории, тогда как в последнее время письменная речь достигла важности. Слова, которые были заимствованы в устной речи (*mill, street* и др.), обычно короткие и они подвергаются сильным изменениям в процессе адаптации. Письменные заимствования (*communiqué, belles-lettres, naïveté* и др.) сохраняют свое написание, они обычно являются длинными и процесс ассимиляции является долгим.

2.2 ОТБОР И КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Приступая к изучению любого иностранного языка, обучающиеся сталкиваются с совершенно новой лексикой, морфологией, синтаксисом, фонетикой, аудированием, алфавитом, правилами чтения и орфографией. Изучение иностранного языка не ограничивается правилами и отработкой языковых и речевых навыков, а связано с культурой страны, которая свойственна только ей, т.е. языковыми реалиями.

Существует ряд особенностей, перечисленных выше аспектов:

1. В отличие от русского языка, французский и английский имеют такую часть речи, как артикль, который характеризует существительное. В обоих языках артикль указывает на число, определенность и неопределенность. Во французском же языке артикль указывает также на род существительного, исчисляемость и объем неисчисляемого объекта. Французский включает такие группы артиклей, как определенные (le, la, les), неопределенные (un, une, des), партитивные (du, de la, de l'); артикли могут быть слитными (au, aux, du, des) и изменяются по родам.

2. Во французском языке существует только женский и мужской род, в английском же языке род существует на гендерном признаке, а не на грамматическом (т.е. морфологии). Английский имеет слова, которые обозначают женский род (she – она, lioness – львица, actress – актриса, girl – девочка) и мужской род (he – он, lion – лев, actor – актер, boy – мальчик). Также в английском существует общий род (common gender), к которому относятся местоимения и существительные, характеризующие и мужской, и женский род одновременно, и при этом род нам не важен (teacher – учитель, которым может быть и женщина, и мужчина), и существует нейтральный род (neuter gender), в котором существительные нельзя отнести к какому-либо из родов. В эту категорию входят местоимения, вещи, абстрактные существительные (it – это/оно, stone – камень, chair – стул, childhood – детство, love – любовь).

Встречаются случаи, когда род в русском и французском языках не совпадает. Например, слово «стол» в русском языке мужского рода, а во французском – женского рода «le table». Слово «здоровье» в русском языке среднего рода, в то же время во французском языке данное слово является женского рода «la santé».

3. Алфавит является отличительной особенностью. Французский и английский алфавиты произошли от латинского, поэтому, включают 26 латинских букв. Русский язык является одним из восточнославянских языков, и в свой алфавит включает 33 буквы, происходящие от кириллицы.

4. Главной особенностью французской орфографии являются знаки, которые добавляются над, либо под некоторыми буквами алфавита, например, la leçon, répéter, la mère, le forêt. Данные знаки называются диакритическими знаками, которые влияют на произношение и на значение слова.

5. Следующей особенностью является ударение. Во французском языке оно падает на последний слог слова, но внутри фразы ударение может перемещаться, если этого требует мелодика фразы. Данное ударение называется фразовым. Также чтение буквы или буквосочетания зависит от их положения в слове, например, чтение гласной зависит от типа слога, в котором она стоит, который может быть закрытым или открытым, от последующего согласного, от наличия диакритических знаков и т.д. Буква «е», а также согласные t, s, d, z, x на конце слова обычно не читаются, например, в словах le père, un mot, plus, les.

Другими важными особенностями французского чтения являются явления связывание и сцепление. Связывание происходит, когда непроизносимый конечный согласный начинает произноситься перед словом, начинающимся с гласной, например, les étoiles. Сцеплением является чтение произносимой конечной согласной слова и начальной гласной последующего слова одним слогом, например, noir et blanc.

В английском языке существует четыре типа чтения: открытый слог, закрытый слог, гласная + буква «r», гласная + буква «r» + гласная. Открытым слогом считается слог, который оканчивается на гласную, даже если она не произносится. Чтение гласных в корне слова совпадает с названием букв согласно алфавиту. Например, *rice, name, Pete, core, tube*. Закрытым слогом считается слог, который оканчивается на согласную, и на которых отсутствует немая гласная. Например, *car, rat, yes, fun*. Третий тип – гласная + «r», которая влияет на звучание гласной в корне слова, придавая ей протяженность. Например, *far, her, girl, word*. В четвертом типе буква «r» не читается. Например, *here, fire, store, more*. (см. Приложение, Таблица 1)

6. Указанные выше особенности создают характерное для французского языка фонетическое явление – звучание фразы как единого нерасчленённого потока речи, в котором границы между словами полностью стёрты. Из-за этого особую роль имеют такие фонетические средства, как интонация, ритм и мелодика фразы. В следствие этого слитный речевой поток вызывает трудности при аудировании, но регулярная отработка навыка восприятия речи на слух со временем позволит без труда понимать французский язык.

7. Другой фонетической особенностью французского языка является наличие отсутствующих в русском и английском языках сонантов и гласно-соединённого звука «r». Благодаря этим звукам мы отличаем французский от какого-либо другого языка.

8. К важной синтаксической особенности французского и английского языков относится прямой порядок слов предложения. Прямой порядок слов подразумевает собой распределение главных членов предложения, при котором сначала стоит подлежащее, а затем сказуемое; далее следует дополнение и другие второстепенные члены. Этот порядок меняется при большинстве типов вопросов. В разговорной речи он часто нарушается.

9. Существенные отличия имеет пунктуация. Там, где в русском языке ставится запятая, во французском и английском она часто отсутствует.

Так, в большинстве случаев не выделяются запятыми деепричастный и причастный обороты (En reentrant chez moi j'ai rencontré des amis. **Being a good surgeon** he made complicated operations.).

10. Разные страны представляют иные культуры, уклад жизни, историю, что обуславливает наличие таких явлений, которые свойственны только этим странам, а соответственно язык включает слова, обозначающие эти явления. Так как эти слова не имеют эквивалента в другом языке, их нельзя перевести, поэтому в другие языки они чаще всего приходят в качестве заимствований. Так французской языковой реалией является foie gras (фуа гра), английской языковой реалией является manager (менеджер), реалией русского языка является – дача (dacha).

Данные особенности имеют и положительное, и отрицательное влияние на обучение лексике английского языка как второго иностранного языка, т.к. обучающие проводят сравнительно-сопоставительный анализ, но, что может повести за собой языковую интерференцию.

Одной из главных проблем обучения английскому языку является проблема «чему учить». Первым компонентом являются умения и навыки, которые обучающиеся должны приобретать, изучая иностранный язык. В соответствии с целями обучения английскому языку они являются навыками аудирования, говорения, чтения и письма. Для каждого навыка существует разные особенности преподавания. Так, например, для аудирования на начальном этапе обучения ученики должны уметь понять устную речь полностью, т.к. она включает в себя слова, изученные ранее. А на продвинутом этапе обучающиеся должны владеть языковой догадкой, т.к. устная речь включает в себя не только лексику, изученную ранее, но и незнакомую лексику.

Следующей составляющей «чему обучать» является языковой материал, предоставляемый в начале изучения какой-либо темы. Например, на начальном этапе обучающиеся должны обсуждать повседневную жизнь, которая их

окружает: дом, школа, работа, город, природа, спорт и т.д. На среднем уровне изучения языка языковой материал включает историю и географию Великобритании, искусство и литература родной страны и зарубежных стран. Темы для говорения и чтения развиваются от уровня к уровню, т.к. навыки и умения говорения и чтения учеников расширяются, как и их словарный запас и грамматические навыки.

Третьей составляющей является лингвистический материал, который включает фонетику, грамматику и лексику, которая тщательно выбрана для достижения целей и задач обучения. Одна из главных проблем выбора лингвистического материала является языковой и грамматический минимум, которым должны овладеть обучающиеся.

Для анализа практической изученности иноязычной лексики нами было организовано и проведено поисковое исследование с целью определения уровня владения иноязычным лексическим материалом, выявления причин, которые препятствуют запоминанию новых лексических единиц, а также выделения возможных способов повышения уровня усваивания лексического материала.

Констатирующий эксперимент разрабатывался в соответствии с гипотезой исследования и теоретическими основами, описанными в первой главе.

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что ученики старших классов, которые изучали французский язык как первый иностранный, испытывают трудности при восприятии лексики английского языка, что обусловлено недостаточной сформированностью навыков в связи с отсутствием целенаправленной работы по их формированию.

Прежде чем представить систему лексических упражнений, необходимо уточнить понятие «упражнение» и то, что мы понимаем под термином «система».

Проблема системы упражнений является наиболее важным вопросом методики обучения иностранным языкам, «ибо, с одной стороны, от выбора упражнений эффективность учебного процесса зависит в большей степени, чем от других факторов, а с другой стороны, решив другие вопросы системы упражнений (в частности, выяснив номенклатуру наиболее эффективных упражнений), мы сможем успешнее решать и такие важные проблемы, как оптимальный режим повторений, учёт индивидуальных особенностей учащихся, объём подлежащего усвоению материала и др.»

Проанализировав теоретические работы И.Л. Бим, В.А. Бухбиндера, Е.Н. Солововой, Б.А. Лapidуса, Р.К. Миньяр-Белоручева, упражнение мы рассматриваем как опредмеченный (материализованный) процесс решения задачи, как основную методическую единицу обучения, как минимальную единицу организации реального учебно-воспитательного процесса, обладающую всеми свойствами целого.

Для разработки комплекса упражнений, направленных на изучение лексики английского как второго иностранного, необходимо:

- 1) рассмотреть общие принципы организации лексического материала;
- 2) провести контрастный анализ лексических систем родного, первого иностранного и второго иностранного языков и разработать классификацию лексического материала, основываясь на результатах этого анализа;
- 3) предложить различные способы работы с лексическим материалом.

Способ подачи лексического материала в учебной аудитории может быть различен, что и отражено в специальной научно-методической литературе (В. А. Бухбиндер, Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов и др.).

Традиционным способом организации учебного материала является тематический способ, при котором лексические единицы объединяются в груп-

пы по разговорным темам, а те, в свою очередь, изучаются в определенном порядке.

Критики тематического способа подачи материала считают такое объединение лексических единиц формальным, далеким от реальной ситуации общения и увеличивающим время, необходимое для формирования коммуникативной компетенцией.

В соответствии с разрабатываемой в диссертационном исследовании методикой обучения лексике второго иностранного языка за основополагающий подход к отбору лексического материала был принят так называемый дифференцированный подход. Дифференцированный подход предполагает классификацию этого материала в зависимости от степени трудности его усвоения.

Работа с лексикой, в различной степени трудной для усвоения, должна строиться с учетом ее типологических особенностей, которые находят выражение в структурировании материала при обучении. К числу факторов, обуславливающих трудности усвоения слов, относим следующие:

- 1) совпадение/несовпадение объема значений лексических единиц в родном языке, первом иностранном и втором иностранном языках;
- 2) степень связанности/свободы сочетаемости лексических единиц в родном языке, первом иностранном и втором иностранном языках;
- 3) характер морфологической структуры лексических единиц.

При дифференцированном подходе следует выделить две группы лексических единиц.

Первая группа – нейтральная лексика, которая представлена такими лексическими единицами, усвоение которых не осложняется интерференцией ранее изученного иностранного и родного языка. Это полисемантическая лексика, слова основного словарного фонда, традиционно используемых на

начальных этапах изучения иностранного языка в упражнениях и для иллюстрации основных лексико-грамматических правил: a boy/le garçon- мальчик, a table/la table – стол, parler –разговаривать, manger – есть.

Второй группой является лексика иностранного языка, которая представляет определенные трудности для усвоения. В этой группе слов оказываются образования, которые отражают различную степень этимологической близости в процессе становления и развития языков.

Вместе с тем очевидно, что большую степень трудности представляют такие образования, как лингвострановедческие реалии, полные или частичные когнаты, но не интернациональная лексика, которую следует отнести скорее всего к нейтральной степени трудности усвоения.

Для разработки комплекса упражнений, которые направлены на изучение лексики повышенной трудности, необходимо:

- 1) рассмотреть общие принципы организации лексического материала;
- 2) провести анализ лексических систем родного, первого иностранного и второго иностранного языков и разработать классификацию лексического материала, основываясь на результатах этого анализа;
- 3) предложить различные способы работы с лексическим материалом.

Работа с лексикой происходит на трех основных этапах: презентация – практика –воспроизведение и повторение.

Цель первой стадии познакомить учащихся с новыми лексическими единицами. Процесс знакомства с лексическими единицами включает в себя их значение, произношение, написание, способы употребления и взаимодействия с другими словами. На этом этапе при вводе лексических единиц обычно используются жесты, мимика, объяснение на изучаемом языке с подбором синонимов или антонимов, а также перевод. Большое внимание уделяется на этой стадии развитию языковой догадки.

На второй стадии учащиеся тренируются в употреблении слова в разных контекстах и упражнениях. Для этой цели используются такие типы заданий, как множественный выбор, заполнение пропусков, словообразование, установление соответствий, составление предложений, классификация слов по группам, заполнение таблиц.

Третья стадия позволяет учащимся увидеть, насколько хорошо и правильно они овладели новыми словами, научились использовать их с ранее изученными лексическими единицами в новых коммуникативных ситуациях.

На всех этапах работы с лексикой важно отметить значимость самостоятельной работы в классе и внеаудиторно. В то же время учащиеся могут выполнять разные задания индивидуально, работая каждый на собственном уровне и в своем темпе, что очень полезно, особенно в группах с различным уровнем подготовки, а также в парах или группах. Для самостоятельной семантизации значения лексической единицы учащимся могут быть предложены различные методы, о чем подробнее говорится далее.

При изучении лексики второго иностранного языка, а также при изучении первого иностранного языка, происходит накопление активного и пассивного словаря, формируются представления о лексической системе изучаемого языка, улучшая учебные навыки и умения.

При формировании двуязычия можно полагаться на языковые аналогии, тогда значения слов и пути построения высказываний на иностранном языке сравниваются и уподобляются ранее изученному языку.

Итак, мы можем предположить, что прежде чем начать работу с лексическим материалом второго иностранного языка, необходимо понять специфику межъязыкового переноса, связанного с особенностями лексики.

Для работы с лексикой второго иностранного языка мы рассматриваем наиболее оптимальным дифференцированный подход в организации лексического материала в зависимости от степени сложности его усвоения.

Дифференцированный подход предполагает классификацию лексики по двум критериям 1) трудности усвоения и 2) этимологическим характеристикам, которые позволяют нам выделить группу лексики, на которую следует обратить особое внимание.

При работе с лексикой второго иностранного языка следует максимально использовать возможности сравнения и сопоставления родного, первого иностранного и второго иностранного языков и применять различные виды работы над словом: на слуховой и графической основе, в изоляции и в контексте, индивидуально, фронтально и коллективно.

Комплекс упражнений, направленный на изучение лексики второго иностранного языка, разработан нами для оптимизации процесса обучения лексике английского языка как второго иностранного языка при изученном ранее французском языке. Он имеет ряд особенностей, характерных для условий трилингвизма. Прежде всего, необходимость создания модели для обучения лексике повышенной трудности. Эта особенность возникает как необходимость преодоления интерференции и использования положительного переноса с учетом родного языка и первого иностранного языка.

На наш взгляд, чрезвычайно важным, является ориентация упражнений на принятие решений обучающимся. Таким образом, задание «проанализируйте» предполагает, что студент определяет скрытые латентные связи и строит в соответствии с заданием определенную логическую последовательность решения. С психологической точки зрения, очень важно, чтобы в формулировках заданий содержалась ориентация на решение конкретных проблем в общем для всех предмете коммуникации посредством выполнения индивидуальных коммуникативно-познавательных заданий на основе использования информации из определенного источника и обязательной передачи другим партнерам.

Примером таких упражнений, применяемых в экспериментальном обучении, являются (Приложение 1, табл. 2, 3).

2.3 ПРИНЦИП ПРИОРИТЕТА РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ ПОВЫШЕННОЙ ТРУДНОСТИ

Первый иностранный и родной языки часто мешают изучению второго иностранного языка, т.е. развитию новых навыков и умений препятствуют уже приобретенные навыки и умения. Это вмешательство часто проявляется в произношении и грамматике и приводит к постоянным ошибкам в использовании грамматических структур и порядке слов в предложении. Лучший способ преодоления этой трудности – это сравнение языковых явлений в трех языках и регулярная практика на иностранном языке.

Лексические трудности тесно связаны с фонетическими трудностями. Обучающиеся часто имеют ошибки в словах, которые фонетически схожи, и обучающиеся слышат их неверно и принимают одно слово за другое. Например, «*They walked till night*» или «*They worked till night*». Также, обучающиеся имеют сложности с фразовыми глаголами. Фразовыми глаголами являются такие глаголы, которые связаны с одним и более словами: глагол и наречие, глагол и предлог или глагол, наречие и предлог. Например, *take off, keep on, leave for, go in for*.

Аудирование является трудным для учащихся, потому что они должны быстро различить речевые звуки, слушая слово, фразу или предложение. Ученики могут делать это легко и естественно на родном языке, и, при высоком уровне владения первым иностранным, на первом иностранном языке, и они не могут делать это на иностранном языке, когда они начинают его изучать. Ученики очень медленно понимают то, что слышат, потому что они не всегда узнают лексические единицы, которые они воспринимают на слух. Это приводит к недопониманию или полному непониманию смысла, т.к. аудирование требует внимания и сильной концентрации.

При аудировании ученики должны усердно запоминать последовательность звуков и декодировать их и не все ученики способны справиться с этими трудностями. Преподаватель должен помочь им, сделав эту работу проще

и интереснее. Только рассмотрение следующих трёх основных факторов поможет обеспечить успех в развитии понимания учеников при аудировании:

- 1) Лингвистический материал для аудирования;
- 2) Содержание материала, предлагаемого для понимания;
- 3) Условия презентации.

Понимание материала может быть обеспечено только с точки зрения использования материала, который уже был усвоен учениками. Однако это не полностью устраняет все трудности. Учащиеся нуждаются в практике, чтобы понять изучаемый язык для преодоления фонетических, лексических и грамматических трудностей.

Фонетические трудности возникают потому, что звуковая система английского, французского и русского языков сильно различается. Ученики часто интерпретируют звуки изучаемого языка, как если бы они были на первом иностранном или родном языках, что всегда приводит к недопониманию. Например, следующие противоположные звуки представляют большую проблему для начинающих при изучении английского языка: [W – V], [æ – e], [θ – ð], [ʃ - tʃ - dʒ] и др. Ученикам также трудно различать такие противоположные звуки, как длинный и короткий гласный звук, которые с трудом различают ученики на слух: *worked – walked, first – forced, bought – boat – board* и др. Разница в интонации часто мешает ученикам понять главный смысл общения, когда используются различные типы предложения. Поэтому преподаватель должен развивать слух учеников для английских звуков и интонации.

Преподаватель должен использовать упражнения для развития понимания речи. Мы можем объединить упражнения, направленные на преодоления языковых трудностей, и упражнения, которые могут устранить психологические трудности. Первая группа упражнений включает:

- а) Фонетические упражнения для развития слуха учеников для английских звуков (Приложение 2, упр. 1, 2);

b) Упражнения для развития навыка учеников в распознавании слов (Приложение 2, упр. 3, 4, 5);

c) Упражнения, которые развивают навыки учеников в распознавании грамматических форм и структур (Приложение 2, упр. 6, 7, 8).

Вторая группа упражнений включает:

a) Упражнения, которые развивают слуховую память учеников (приложение 2б упр. 9, 10, 11);

b) Упражнения, которые развивают внимание учеников (приложение 2, упр. 12, 13);

c) Упражнения, которые развивают зрительное воображение учеников (Приложение 2, упр. 14, 15);

d) Упражнения, которые помогают учителю развивать логическое мышление своих учеников (Приложение 2, упр. 16).

Речевые упражнения предназначены для развития навыков учеников в восприятии речи. Можно предложить несколько групп упражнений:

1. Упражнения, которые развивают понимание текстов разных по содержанию, форме и типу. Учащимся предлагается прослушать описание или повествование; текст может быть диалогом, который касается жизни страны изучаемого языка или окружающей среды учеников (приложение 2, упр. 17, 18).

2. Упражнения, которые развивают навыки учеников, для понятия текста в разных условиях. Учитель должен проследить, чтобы все слова и грамматика были знакомы ученикам, иначе языковые трудности не позволят им понять историю. Таким образом, если есть некоторые незнакомые слова, учитель должен их заранее представить. Затем учитель направляет внимание своих учеников на то, что они будут слушать; это играет большую роль, т.к. стимулирует их мышление и облегчает понимание текста. Следующие задания могут быть предложены, чтобы привлечь внимание учеников к тому, что

собираются прослушать:

- Listen and try to grasp the main idea of the story. You will be asked questions later on.
- Listen and try to grasp the details. You will have to name them.
- Listen and make a plan of the story.
- Listen to the story and think of the end of it.
- Listen to the story. You will ask questions on it afterwards.
- Listen to the text. You will retell it afterwards.
- Listen to the story. We shall have a discussion on it.

Если преподаватель читает или рассказывает историю, он может помочь ученикам понять содержание с помощью жестов. Если текст записан, изображения могут облегчить понимание. Ученики слушают текст один раз, как это обычно бывает в реальном общении. Затем учитель проверяет их понимание текста. Если они не поняли, им снова дается прослушивание текста. Проверка понимания учеников может быть осуществлена по-разному в зависимости от стадии обучения, успеваемости учеников и других факторов. В любом случае, необходимо следовать в порядке сложности от простого узнавания до пересказа.

Методика проведения может быть:

- Общие вопросы;
- Специальные вопросы. Учитель проверяет только понимание;
- Неверные утверждения;
- Вопросы учеников по тексту;
- Составление плана по тексту;
- Рассказ текста в соответствии с планом;
- Пересказ текста;
- Рассказ главного смысла текста;
- Письменное воспроизведение текста;

– Обсуждение текста.

Навыки восприятия текста на слух должны постепенно возрастать. Учитель начинает с рассказа в 3 – 4 предложения. Постепенно он может делать текст более длинным, нарастать скорость речи, давать меньше визуальной помощи и жестов, делать язык более сложным. Тексты, рассказы должны быть интересными и соответствовать возрасту и навыкам учеников.

2.3.1 ВИДЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.

Успешное развитие умения читать, говорить или понимать со слуха невозможно без прочных знаний и умений в области лексики, ибо с её помощью происходит приём и передача информации. В связи с этим на занятиях иностранным языком должно быть уделено серьёзное внимание работе над лексикой.

Говорить на иностранном языке является самой сложной частью изучения языка, потому что ученики нуждаются в достаточной практике, чтобы сказать несколько собственных слов в связи с ситуацией. Ученики редко ощущают настоящую необходимость общения на английском языке. Стимулы, которые может использовать учитель, часто являются слабыми и искусственными. Ученики выполняют большое количество упражнений, которые необходимы, но простое построение предложений – это своего рода механическая работа. Должны быть ситуации, в которых ученики чувствуют необходимость информировать кого-то о чем-то, что-то объяснить, доказать, оспорить и т.д. Это психологический фактор, который необходимо учитывать при обучении учеников говорить на иностранном языке.

Другой фактор – лингвистический; ученику нужны слова, фразы, шаблоны предложений и грамматические структуры, которые он усвоил для выражения любой идеи, которую он хочет донести. Учитель должен стимулировать своих учеников, обучая их языковым материалам, которые они должны использовать при обсуждении предлагаемой темы. Учитель должен вести своих учеников к неподготовленному разговору через подготовленный.

Поскольку существует две формы говорения (монолог и диалог), каждый из которых имеет свои особенности, мы должны говорить об их обучении отдельно. В обучении монологу преподаватель должен соблюдать следующие этапы в соответствии с уровнем подготовки учеников: 1) уровень утверждения; 2) уровень высказывания; 3) уровень рассуждения.

1) На первом этапе учащиеся учатся составлять предложения и делать утверждения. Для развития этого навыка может быть предложена следующая методика; ученикам даются шаблоны предложений, заполняемые разными словами в связи с ситуациями (приложение 2, упр. 19).

Ученикам может быть предложено выполнить различные упражнения для тренировки шаблонов предложений:

- Подстановка: I have a book (a pen);
- Продление: I have an interesting book. I have an interesting book at home.
- Трансформация: He has a book. He has no book.
- Завершение: If I have time I'll

Каждый шаблон повторяется несколько раз с большим разнообразием изменений в его содержании, пока он не станет привычкой. Ученики также могут делать собственные утверждения в ситуациях, предложенных учителем:

- Give it a name:

Teacher: *We write with it.*

Pupil: *It is a pen.*

- Make statement on the picture (the teacher points to different pictures):

Pupil₁: *This is a cat.*

Pupil₂: *This is a black dog.*

- Say the opposite:

Teacher: *I work at school.*

Pupil: *I do not work at school.*

2) На втором этапе учеников учат тому, как использовать разные

шаблоны предложений в высказывании о предмете или теме, предложенной преподавателем. Сначала они должны следовать модели, затем они делают это без какой-либо помощи. Учитель указывает на предмет и просит учеников что-то сказать о нем:

Pupil: This is a pencil. It is green. The pencil is long. It is on the table. This is not my pencil.

Учитель может указать на одного из учеников и попросить других рассказать, что они знают о нем:

Pupil: This is a boy. He is a pupil. His name is Pete. Pete is 14. He lives

Хотя высказывания учеников включают только 2 – 4 предложения, они логически следуют друг за другом. На этом этапе ученики учатся выразить свои мысли и отношение к тому, что они видят и слышат, используя различные шаблоны предложений.

3) На третьем этапе ученики подготовлены к обсуждению и дискуссии, после того как они приобрели навыки в составлении утверждений и объединении их в логическую последовательность. Они могут говорить о картинке или множестве картинок, о фильме, комментировать текст, составлять собственную историю. Чтобы помочь ученикам, учитель предоставляет им наглядные пособия, которые могут стимулировать речь учеников посредством визуального восприятия предмета, о котором говорят.

Эти три этапа в обучении монолога должны проходить через весь курс обучения. Количество упражнений на каждом этапе различно, поскольку они направлены на достижение различных целей: во-первых, как делать утверждения, затем как сочетать различные предложения в одном высказывании, и, наконец, как говорить по предложенной теме.

При обучении диалогу нужно иметь правильное представление о диалогическом подразделении, которое является наименьшей и важной особенностью

стью беседы. Диалог состоит из нескольких блоков с ответом, который может служить в свою очередь, как новое побуждение, ведущей к дальнейшему разговору: ответ, побуждающий к ответу. Ответ может состоять из более чем одного предложения. Но наиболее характерной особенностью диалога является то, что блоки тесно связаны друг с другом, зависят друг от друга и структурно коррелируют (полная, частичная и нулевая корреляция). Побуждение относительно свободно, а ответ зависит от побуждения и не существует без него. В обучении диалоговой речи мы должны соблюдать последовательность: побуждение – микродиалог – диалог.

Существует три этапа обучению диалоговой речи: 1) рецептивный; 2) репродуктивный; 3) созидательный.

1) На первом этапе ученики только слушают диалог несколько раз для лучшего понимания, обращая внимание на интонацию. Затем они читают его.

2) На втором этапе ученики отрабатывают шаблонный диалог. Возможны три способа воспроизведения:

– Прямой, когда ученики воспроизводят диалог в подражание ораторам, слушая его или сразу после того, как они его услышали; учеников могут попросить выучить диалог наизусть для домашней работы;

– Замедленный, после того, как ученики выучили диалог дома, они воспроизводят диалог по ролям (рекомендуется, чтобы они снова прослушали диалог, чтобы напомнить им как он звучит);

– Видоизмененный, когда ученики воспроизводят диалог с некоторыми изменениями в его содержании (чем больше элементов они меняют, тем лучше они ассимилируют структуру диалога).

Работа не должна выполняться механически. Использование визуальных средств может быть полезным. Кроме того, ученики должны использовать свой собственный опыт, выбирая слова и фразы для замещений. Крайне важ-

но чтобы ученики говорили о ситуации.

Первые два этапа направлены на сохранение шаблонов в памяти учеников для выражения своих мыслей в разных ситуациях, темах и лингвистическом материале, которые заданы для каждой модели.

3) На третьем этапе ученики составляют собственные диалоги по теме или ситуации. Это возможно, если учащиеся имеют запас шаблонов, определенное количество фраз для начала разговора, поддержания разговора и т.д. Выбор темы здесь очень важен, поскольку ученики очень часто знают, как сказать, но не могут придумать что сказать. Поэтому аудиовизуальные средства следует часто использовать.

В обучении говорению проблема с какой формы речи начать и какая разница между монологической речью и диалогической речью. Некоторые методисты отдают предпочтение диалогической речи в обучении новичков, и они предполагают, что ученики сначала учатся как задавать и отвечать на вопросы, и как составить короткий диалог по образцу. Другие предпочитают монологическую речь в качестве отправной точки, когда ученики обучаются тому, как делать утверждения, как объединить их в одно высказывание в связи с предметом обсуждения или предлагаемой ситуацией.

Что касается взаимосвязи между этими двумя формами речи, то они должны варьироваться от этапа к этапу обучения иностранному языку, независимо от того, является ли он первым иностранным или вторым иностранным языком. Диалогическая речь на начальном этапе должна преобладать та, которая позволяет учителю вводить новый материал, и закреплять его в разговоре. На среднем этапе диалогическая и монологическая речь должна быть на равной основе. На высшем этапе монологическая речь должна преобладать, поскольку учащиеся участвуют в обсуждении и, следовательно, выражают свои мысли в связи с проблемой или пересказывают услышанный, или прочитанный текст. Подводя итог, обе формы речи должны развиваться бок о

бок с предпочтением тому, что более важно для прогресса учеников в изучении иностранного языка на определенном этапе.

Чтение – одно из основных навыков, которое ученики должны осваивать в процессе овладения иностранным языком. Чтение – это не только цель сама по себе, но и средство изучения иностранного языка. При чтении текста ученик рассматривает звуки и буквы, лексику и грамматику, запоминает написание слов, значение слов и словосочетаний, и таким образом он улучшает владение изучаемым языком. Чем больше ученик читает, тем лучше его запоминание лингвистического материала. Если ученики хорошо обучены чтению, и они могут читать с достаточной беглостью и полным пониманием, это помогает им приобретать хорошие навыки говорения и письма. Таким образом, чтение является целью и средством изучения иностранного языка.

Чтение на английском языке является одной из самых сложных проблем, потому что английский язык включает в себя 26 букв и 146 графем, которые составляют 46 фонем. Действительно, английский алфавит представляет много трудностей для русских учеников, так как русский алфавит сильно отличается от английского, что не скажешь о французском алфавите. Сравнение показывает, что из 26 пар печатных букв, только четыре более или менее похожи на русские как в написании, так и в звучании (К, к, М, Т). Во французском же языке, как и в английском, 26 латинских букв, но звуковая сторона этих букв отличается.

Многие методисты говорят, что не важно знать английские буквы. Необходимо, чтобы ученики знали графемы и как они читаются на разных позициях в словах (window, down). Учитель не может обучать учеников всем существующим правилам и исключениям для чтения английских слов, и не обязательно это делать. Все правила, которые ученики должны усвоить при изучении чтения, изложены в учебном плане. Они не многочисленны, но очень важны, например, как читать ударные гласные в открытых и закрытых слогах и перед буквой «г» и т.д.

Самое сложное в обучении чтению – получить информацию из предложения или абзаца на основе структурных сигналов, а не только значения слов. Ученики часто игнорируют грамматику и пытаются понять, что они читают, опираясь на свои знания слов, и, конечно, очень часто они терпят неудачу. Поэтому, чтобы облегчить процесс чтения на начальном этапе, слова, фразы и шаблоны предложений следует учить устно, прежде чем ученикам предлагается прочитать текст. Следовательно, для того, чтобы найти наиболее эффективные способы обучения чтению, учитель должен знать о трудностях, которые могут иметь ученики.

Развитие способности учеников читать может быть сделано в двух формах: вслух и про себя, можно использовать целую систему упражнений.

а) Чтение вслух. При обучении чтению вслух существуют следующие методы: фонетический, лексический и синтаксический методы.

Когда используется фонетический метод, ученик изучает звуки и связывает их с графическими символами – буквами.

В лексическом методе сначала дается целое слово ученикам. Когда несколько слов были изучены, они используются в простых предложениях.

Синтаксический метод относится к предложениям как единицам подхода в обучении чтению, когда учитель может развивать способность учеников читать предложения с правильной интонацией. Только комбинация этих трех методов может обеспечить хорошее чтение. Поэтому вначале ученики обучаются ассоциировать графические символы слов с их значением, уже выученным устно. Все анализаторы работают: визуальные, аудиальные и кинестетические. Ведущая роль принадлежит визуальному анализатору. Необходимо, чтобы графические символы (изображения) слов фиксировались в памяти учеников. В школах, однако, этому уделяется мало внимания. Ученики учат скорее, как «звучат» слова, чем как «читать» их. Они часто повторяют слова, не глядя на то, что они читают. Они смотрят на учителя. Это препят-

ствуется формированию графических изображений в памяти учеников. Чтение в хоре при подражании учителю формирует скорее кинестетические образы, чем графические. Представляя новые слова, которые читаются согласно правилу, учитель должен заставить своих учеников сначала прочитать эти слова. Очень часто учитель читает сначала, а ученики просто повторяют за ним.

Обучение начинается с представления буквы ученикам или комбинации букв, или слова как графемы. Использование карточек или доски является незаменимым. Они помогают учителю:

- Представить новую букву (буквы);
- Дать задание ученикам составлять слова;
- Проверить знания учеников о буквах или графемах.

Если учитель использует доску, он может писать на ней печатные буквы, и ученики могут вспомнить слова, которые они учили устно, которые имеют ту или иную букву, составляют слово и т.д.

Те же приемы применяются для обучения учеников чтению слов, причем задача может быть различна:

- ученики выбирают слова, которые не читаются в соответствии с правилом, например, *lake, plant, have, give, nine*;
- ученикам предлагается прочитать слова, которые они обычно неправильно читают: *come – some, called – cold, does – goes, walk – work*.
- ученикам предлагается посмотреть на слова и назвать букву (буквы), которая делает слово другим;
- ученики читают колонку слов, следующих за ключевым словом;
- ученикам предлагается выбрать слова с графемами; *oo, ow, ea, th* и т.д.

В преподавании чтению транскрипция также используется. Это помогает ученикам прочесть слова, где одни и те же графемы означают разные зву-

ки: *build, suit*, или слова, которые не читаются в соответствии с правилом: *aunt* и др. Но транскрипция вводится ученикам только на их третьем году обучения английскому языку.

Структурно-информационные упражнения выполняются как при чтении вслух, так и при чтении про себя. Ученики обучаются тому, как правильно читать предложения, абзацы, тексты. Особое внимание уделяется интонации, поскольку она имеет большое значение для фактического разделения предложений, подчеркивания логического сказуемого в них.

На ранней стадии обучения чтению учитель должен сам читать классу, ученики повторяют за учителем. Но такая элементарная практика чтения должна проводиться только в течение ограниченного времени. Когда класс продвинулся достаточно далеко, чтобы быть готовым к более независимому чтению, чтение в хоре должно быть уменьшено, но не устранено.

Чтение вслух, как метод преподавания и изучения языка должен иметь место во всех формах. Это делается с целью улучшения навыков чтения учеников. Учитель выбирает, какие абзацы или тексты следует читать вслух. При этом учитель использует:

- диагностическое чтение (он может видеть слабые места в чтении);
- поучительное чтение (ученики следуют образцу, читая вслух);
- контрольное чтение.

б) Самостоятельное чтение. Существует три вида чтения про себя, которым ученики обучаются: общее чтение (когда ученики получают только основную фактическую информацию текста); аналитическое чтение (полное понимание основных фактов и подробностей); просмотрное чтение (ученики знакомятся только с темой текста).

Техника для общего чтения преподается на первом этапе, затем развиваются навыки аналитического чтения и, наконец, на старшей стадии, ин-

структурируются в просмотром чтении. Они различаются в целях чтения, но имеют много общего в плане обучения. Обучение самостоятельному чтению тесно связано с двумя фактами:

- а) инструктируя учеников находить в предложениях то, что является новым в информации, следуя некоторым структурным сигналам;
- б) способность ученика угадывать.

Грамматический и лексический анализ помогают ученикам ассимилировать структурные слова, определять значение слова, исходя из его положения в предложении, находить значения незнакомых слов и тех, которые кажутся знакомыми, но не соответствуют структуре предложения. Учитель должен проинструктировать учеников, как работать со словарем и справочником, чтобы они могли преодолеть некоторые трудности самостоятельно. Один из лучших способов развития языковой догадки – дать ученикам текст для ознакомления либо во время урока, либо как домашнее задание. Они могут читать снова и снова. Предварительные вопросы могут быть полезны. Они направляют мысли учеников, когда они читают текст.

Вышеупомянутые три группы упражнений распределяются по-разному в зависимости от этапа обучения. Но при развитии умения «читать» в основном использовать структурно-информационные и семантико-коммуникативные упражнения (последние должны преобладать).

На начальном этапе могут быть предложены следующие методы:

- read the text and draw;
- find the answers to the following questions;
- find the following sentences in the text (equivalents in the native language a given);
- correct the following statements;
- translate following sentences, beginning with the words ...;

- read the of sentences you find the most important in the text;
- recite the text.

На среднем и последнем этапах могут быть рекомендованы следующие методы:

- answer the questions (all types of questions are used);
- tell your classmates what (who, when, where, why) ...;
- read the words / sentence to prove or illustrate what you say;
- find words / sentences from which you have got some new information;
- read sentences / paragraph you like best and say why;
- translate the sentence / paragraph;
- write a short annotation on the text.

Семантически-коммуникативные упражнения рекомендуется, когда учитель обучает учеников, как получить информацию из текста:

- read the text and say why ...;
- read the text and find the answers to the questions;
- read the text and find the sentences which describe / prove, etc.;
- read the text and say what made ... the ... do like that;
- there are two /three main features ... mentioned in the text; find them;
- read the text and find in what words the author describes his hero;
- read the text and find the arguments to prove that.

Таким образом, выбор упражнений и их расположение зависит от этапа обучения, цели чтения (диагностическое чтение, поучительное чтение, контрольное чтение), используемого материала и прогресса класса.

Если текст прост, учитель использует те методы, которые связаны с говорением. Подобные методы могут использоваться на промежуточных и старших этапах. Учитель проверяет понимание, быстро задавая вопросы.

Скорость в этой работе очень важна, она гарантирует, что все ученики получат возможность ответить. Эта работа должна представлять интерес для учеников и развивать их слуховое осмысление и способности говорить.

Если текст сложный, т.е. если он содержит незнакомые слова и, особенно если его цель является диагностическое чтение, ученики должны проконсультироваться со словарем, учитель должен использовать другую технику, поскольку ученики читают текст не только для получения информации, но и для совершенствования своих знаний языка, и с их стороны требуется интенсивная деятельность. Эта интенсивная деятельность может быть связана с:

- лексической работой, которая помогает ученикам углублять и обогащать словарный запас;
- грамматической работой, которая помогает ученикам хорошо осознавать изучаемый материал, систематизировать его и обогащать его посредством грамматического анализа;
- стилистической работой, которая помогает ученикам знакомиться со стилистическим использованием грамматических форм (инверсия, использование времен) и словами;
- контент-анализ, который помогает ученикам изучать новые понятия, довольно странные для родного языка (например, the Houses of Parliament, public schools и т. Д.).

2.4 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

В поисковом исследовании приняли участие ученики старших классов в частном учреждении дополнительного образования «Лингвистическом центре» LEXXIS (24 человек). Для проведения поискового исследования были разработаны и предложены анкеты и проведен опрос.

Результаты поискового исследования позволили нам выявить основные положения, требующие рассмотрения:

- Прослеживается необходимость систематизации лексического материала, которым должны овладеть обучающиеся;
- Основными причинами недостаточной изученности лексического материала являются низкий уровень владения английским языком и невысокая мотивация обучающихся к изучению иностранного языка, которая чаще всего вызвана однообразием учебного процесса;
- Повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка может способствовать введение в учебный процесс различных личностно-ориентированных заданий и материалов, включающих сравнительно-сопоставительный анализ трех языков;
- Результаты входного контроля показали, что обучающиеся не способны работать самостоятельно, следовательно, ставится задача – обучение самостоятельной работе над иноязычным лексическим материалом;
- Основным из способов повышения уровня владением лексического материала является разработка методических материалов,

включающих различные виды упражнений для аудиторной и самостоятельной работы.

В соответствии с вышесказанным можно сделать вывод, что на данном этапе существуют явные проблемы обучения лексике и их усвоения обучающимися.

Мы характеризуем данный эксперимент как проверочно-поисковый, поскольку он проводился для проверки гипотетических положений и был направлен на подтверждение эффективности предлагаемой модели процесса обучения лексике английского языка как второго иностранного. Поскольку эксперимент проводился в естественных условиях, т.е. в процессе преподавания английского языка ученикам старших классов в дни и часы, охватываемые программой, то в соответствии с условиями организации эксперимент считается естественным, в соответствии с методикой проведения – традиционным.

Цель экспериментального обучения заключалась в том, чтобы подтвердить или опровергнуть эффективность рабочей гипотезы эксперимента процесса обучения лексического материала второго иностранного языка.

В соответствии с данной гипотезой, мы считаем, что предлагаемая модель оптимизации процесса усвоения лексического материала может считаться эффективной в условиях экспериментально обоснованного роста показателей сформированного механизма переноса и самоконтроля, уменьшение интерференции лексических систем родного, первого и второго иностранных языков и в результате снижения уровня типичных речевых ошибок, что будет достигнуто путем направленности комплекса упражнений на работу с трудноусваиваемыми лексическими единицами.

Экспериментальное обучение проводилось в пять этапов:

1) подготовительный этап, который включает анализ научной литературы по проблеме, обобщение личного опыта и изучение работы коллег, под-

бор лексического материала и организация выбранного материала в образовательных целях;

2) предэкспериментальный этап, который включает в себя опрос студентов и диагностирующий срез;

3) этап обучающего эксперимента, который включает серию промежуточных срезов;

4) постэкспериментальный этап, который включает в себя серию постэкспериментальных срезов с целью оценки эффективности проведенного обучения, с точки зрения сформированных механизмов лексического переноса;

5) анализ результатов экспериментального обучения, постэкспериментальных срезов и выводы.

Для проведения эксперимента мы определили следующие условия обучения:

1) переменные условия обучения: использование различных материалов для обучения, использование различных методических комплексов упражнений и приемов;

2) неварьируемые условия обучения: изучение английского как второго иностранного в запрограммированном объеме, одинаковое количество учащихся в группах (11 и 13 человек), равное количество практических занятий, проведение всех этапов эксперимента автором исследования.

Контроль осуществлялся с помощью письменных (тесты) и устных (диалогические и монологические высказывания) заданий.

На подготовительном этапе были поставлены следующие задачи:

1) анализ научной литературы по теме исследования;

2) анализ личного опыта и опыта коллег;

3) выбор лексического материала;

4) организация выбранного материала в образовательных целях.

На предэкспериментальном этапе работы было проведено анкетирование-опрос, которое определило сформированность механизма самоконтроля у учащихся этих групп.

В эксперименте приняло участие 24 человека: ученики старших классов, которые изучают английский как второй иностранный язык. В экспериментальной группе находилось 13 человек, контрольная группа состояла из 11 человек.

На входном контроле учащимся были предъявлены слова и фразы и предлагалось сделать письменный и устный перевод известных им лексических единиц. Результаты выполнения заданий в экспериментальной и контрольной группах см. в Приложении 1, табл. 4, 5.

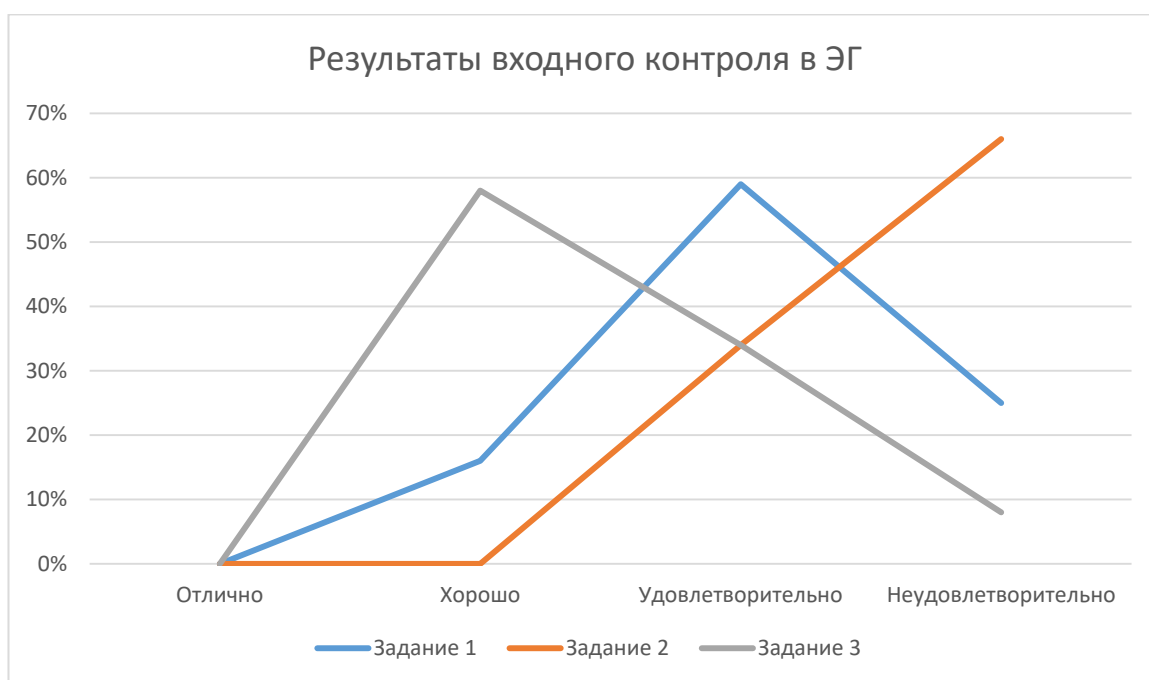


График I

Задания обучающего эксперимента оценивались по формуле: $N/y*100\%$, где N – количество правильных ответов, y – максимальное количество

правильных ответов. При правильном выполнении больше 90% заданий, учащийся получал «отлично», в диапазоне от 70 до 90% задания верно учащийся получал «хорошо», когда 50-70% задания было выполнено - «удовлетворительно», ниже 50% задания - «неудовлетворительно».

Первое задание входного и итогового контроля является языковым. Обучающиеся ориентируются на языковую догадку, т.к. многие из данных слов они встречали в повседневной жизни. Второе задание включает в себя перевод предложений с английского на русский. Данное упражнение является затруднительным для учащихся, т.к. они не способны прочесть правильно слова в предложении. Третье задание входного контроля включает те же фразы, что и во втором задании, т.к. учащиеся знают на слух те фразы, которые не смогли прочесть. Исходя из результатов входного контроля, одной из главных задач эксперимента является обучение правилам чтения лексических единиц.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Задание 1	0 (0%)	2 (16%)	8 (59%)	3 (25%)
Задание 2	0 (0%)	0 (0%)	4 (34%)	9 (66%)
Задание 3	0 (0%)	7 (58%)	4 (34%)	1 (8%)

Таблица 2. Результаты выполнения анкетирования и опроса на входном контроле в ЭГ.

Данная выше таблица результатов показывает, что уровень сформированности лексических умений низок как в экспериментальной, так и в контрольной группе, и учащиеся имеют почти равные сформированные навыки. Принимая во внимание данный факт, мы вправе осуществить внедрение

спроектированного комплекса упражнений. Работа с аудированием дается учащимся намного легче, чем работа с чтением и письменным переводом.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Задание 1	0 (0%)	1 (9%)	5 (45%)	5 (46%)
Задание 2	0 (0%)	0 (0%)	2 (18%)	9 (81%)
Задание 3	0 (0%)	4 (36%)	3 (27%)	4 (37%)

Таблица 3. Результаты выполнения анкетирования и опроса на входном контроле в КГ.

Обучающиеся, приступая к изучению нового языка, владеют ограниченным словарным запасом данного языка, т.к. лексические единицы многих языков встречаются в повседневной жизни. Поэтому следует проверить уровень знания лексических единиц. Обучающиеся встречают лексические единицы в жизни, поэтому им легче распознать их на слух, чем при чтении, т.к. многие не знают правила чтения и произношение звуков. Представленный входной контроль это подтвердил (см. Приложение 3, задан. 1, 2, 3).

Было установлено, что наибольшая трудность для учащихся - чтение лексических единиц, т.к. правила чтения отличаются от правил чтения во французском языке (63% учащихся регулярно испытывают затруднения, 10% -иногда). Особо трудными словами оказались: *fashion, beauty, thank you, I'm late, how are you, where are you from*; т.к. данные лексические единицы содержат буквосочетания сложные для чтения при незнании его правил.

Перед началом обучения был проведен диагностирующий срез, целью которого было выявить наиболее характерные лексические ошибки, допущенные учащимися при выборе конкретной лексической единицы второго

иностранный язык, а также первого иностранного языка, что предусматривает двусторонний характер лексической интерференции.

Мы строили выводы об эффективности нашей опытно-поисковой работы, сравнивая и анализируя динамические изменения результатов обучения в течение всего времени. Анализ результатов выявил наличие механизма самоконтроля в обеих группах учащихся, что свидетельствует об их готовности участвовать в акте коммуникации. Однако в то же время было отмечено, что этот механизм самоконтроля недостаточно сформирован, влечет за собой большое количество ошибок (особенно в письменной речи и чтении) и препятствует формированию устойчивого механизма лексического переноса.

Обучающий эксперимент проводился в течение 44 академических часов.

Во время обучающего эксперимента был использован комплекс упражнений в экспериментальной группе, а в контрольной группе обучение проводилось по заданной программе обучения английскому языку как первому иностранному. В экспериментальной группе обучение шло по тем же темам и давался одинаковая лексика в обеих группах. В экспериментальной группе мы учитывали трудности восприятия лексических единиц и старались предотвратить их. Например, тема: «coffee break» содержит профессии, которые сложно прочесть и произнести, не зная правил чтения и произношения английских буквосочетаний. Мы провели сравнение английских и французских слов на тему профессия, что помогло в усвоении артикля «a, an» и помогло в успешном усвоении таких профессий, как «a doctor, an engineer, a sales assistant, a police officer, an actor/an actress, a musician, a mechanic» т.к. данные лексические единицы похожи с французскими. (см. Приложение 3, тема 3, языковые упр. Задание 1)

Во время обучающего эксперимента были решены следующие задачи:

1) сформировать устойчивый механизм переноса и механизм предотвращения возникновения межъязыковой интерференции у учащихся экспериментальной группы;

2) сформировать механизм самоконтроля у учащихся экспериментальной группы;

3) предотвратить трудности при письменной речи и при чтении;

4) определить эффективность разработанного комплекса упражнений, который направлен на оптимизацию процесса обучения второму иностранному языку.

Главными условиями в экспериментальной группе были организация работы с лексикой по темам с акцентом на лексике второго иностранного языка в сравнении с лексикой первого иностранного языка. В контрольной группе лексика изучалась исключительно по темам, обучение проводилось традиционным способом, тренировка осуществлялась в основном на языковых упражнениях.

Комплекс упражнений разделен на темы и каждая тема включает в себя 3 группы упражнений: языковые упражнения, условно-речевые упражнения и речевые упражнения. Поскольку языковые упражнения существенно влияют на правильное воспроизведение слов, способствуя устранению симптомов недифференцированной речи, необходимо использовать их на стадии семантизации лексических единиц для усвоения формальной стороны слова. По мнению С. Ф. Шатилова, *языковые упражнения*, формирующие у обучающихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования, положительно влияют на становление речевых навыков и развитие соответствующих умений [11]. Они нацелены на усвоение слов как функциональных элементов речи, развитие умений оперировать словами при построении предложения и включать их в связанное высказывание.

Условно-речевые упражнения характеризуются значительным наличием репродуктивных элементов, условностью общения, образовательной природой мотивации при выполнении устно-речевой деятельности. Недостатком условно-речевых упражнений является то, что распределение функционального внимания студентов между формой и содержанием зависит от степени сформированности навыка владения прорабатываемым иноязычным материалом, от того, должен ли студент формировать свое содержание и строить предложения по свободно выбранным моделям [10].

Автоматизация происходит на основе условно-речевых упражнений. Учителю важно понять их сущность, специфику, именно поэтому в них, прежде всего, используются установки, носящие коммуникативный характер. В этом случае учащиеся должны выполнять не просто учебную задачу, а речевую.

Признаки условно – речевых упражнений:

1. ситуативность;
2. направленность обучающего на цель содержание высказывания, а не на форму;
3. организованность по характеру как процесс общения, а по сути обучающие.

Условно-речевые упражнения называются так, потому что они по характеру речевые. И не отрывают автоматизацию от говорения, однако они условны, потому что автоматизируемый материал периодически повторяется в каждой реплике, чего в обычном общении не бывает.

Условно-речевые упражнения подразделяются на:

- 1) имитативные, то есть ученик имитирует свою реплику по реплике учителя;
- 2) подстановочные, требующие от ученика подстановки в модель усваиваемого речевого образца какую-либо другую единицу;

3) трансформационные, предполагающие трансформацию воспринятой формы;

4) репродуктивные, предполагающие воспроизведение усвоенной формы.

Речевые упражнения – это самый важный этап обучения, решая задачи, характерные для естественной речевой деятельности, предполагающие включение лексических единиц в высказывание или разговор на определенные темы и ситуации. Основная особенность речевых упражнений - это направленность внимания как на содержание передаваемой информации, так и на активизируемую лексику. В этой связи трудности речевых упражнений - это не только в использование активной лексики, но и последовательное построение высказывания, соблюдении темпоральных норм устной речи.

Также в течение обучающего эксперимента использовались задания на изучение звуков. Например, особую трудность учащимся приносили окончания –sion, -cion, -tion, т.к. все эти окончания звучат практически одинаково. Пример работы с данным окончанием можно увидеть в Приложении 1, задание 3.

Сравнительная динамика повышения уровня сформированности лексических навыков и умений в экспериментальной группе и контрольной группе приведена ниже.

В процессе обучающего эксперимента было проведено два промежуточных среза, предназначенных для работы с лексикой второго иностранного языка. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке и анализу. Промежуточные срезы позволили корректировать учебный процесс, на основе данных о сокращении числа систематических ошибок.

На заключительном этапе итоговый срез включал в себя 3 задания, которые были направлены на установление уровня владением лексического материала. Ученикам давалось задание выбрать правильный перевод слов, пере-

вести фразы и устно ответить на вопросы преподавателя. Трудности узнавания слов при чтении были практически преодолены в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе ошибки совершались чаще. Устная часть итогового среза в обеих группах прошла практически на одном уровне. Учащиеся не замечали совершаемые ошибки, однако ошибки своих коллег замечали.

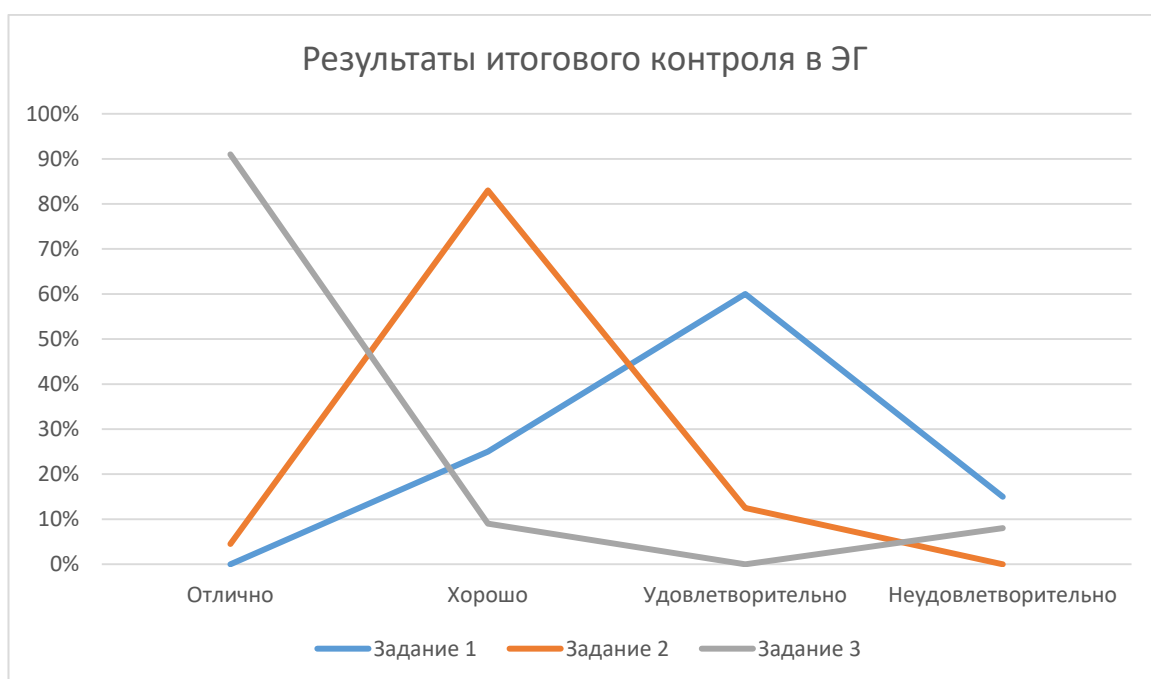


График II

По данному графику видно, что уровень сформированности лексических навыков значительно вырос во время экспериментального обучения в экспериментальной группе.

Группы	Есть эффект	Нет эффекта	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	7 (53%)	6 (47%)	13 (100%)
КГ	4 (36%)	7 (64%)	11 (100%)

Таблица 4. Оценка различий по уровню сформированности лексических НАВЫКОВ.

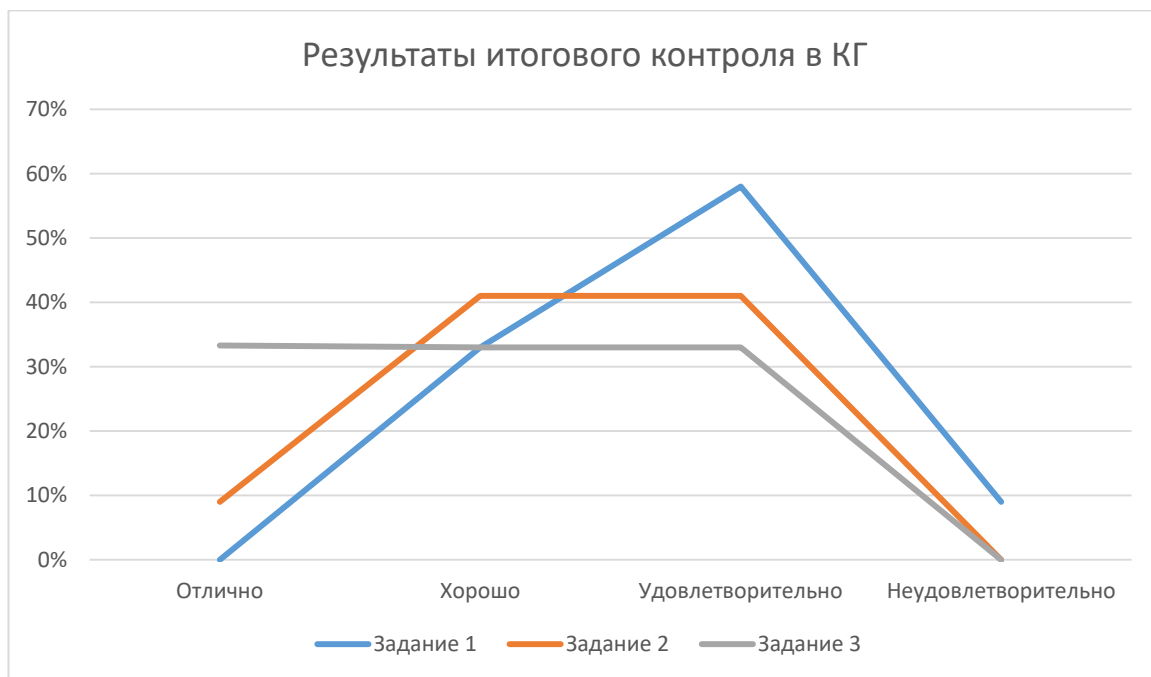


График III

Анализ результатов промежуточных срезов, полученных на начальном и заключительном этапах проведения экспериментального обучения, выявил значительное уменьшение числа систематических лексических ошибок в ЭГ, что указывает на развитие механизма самоконтроля у экспериментальной группы учащихся, который выражается в значительном уменьшении количества ошибок в речи. В свою очередь это свидетельствует о развитии у студентов механизма лексической трансференции. Было отмечено, что в контрольной группе учащихся процент выполненных ошибок, аналогичных зафиксированным при диагностирующем срезе, незначительно снизился, что указывает на стабильную лексическую интерференцию.

На следующем графике четко показана динамика уменьшения количества речевых ошибок в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой в процентном соотношении.

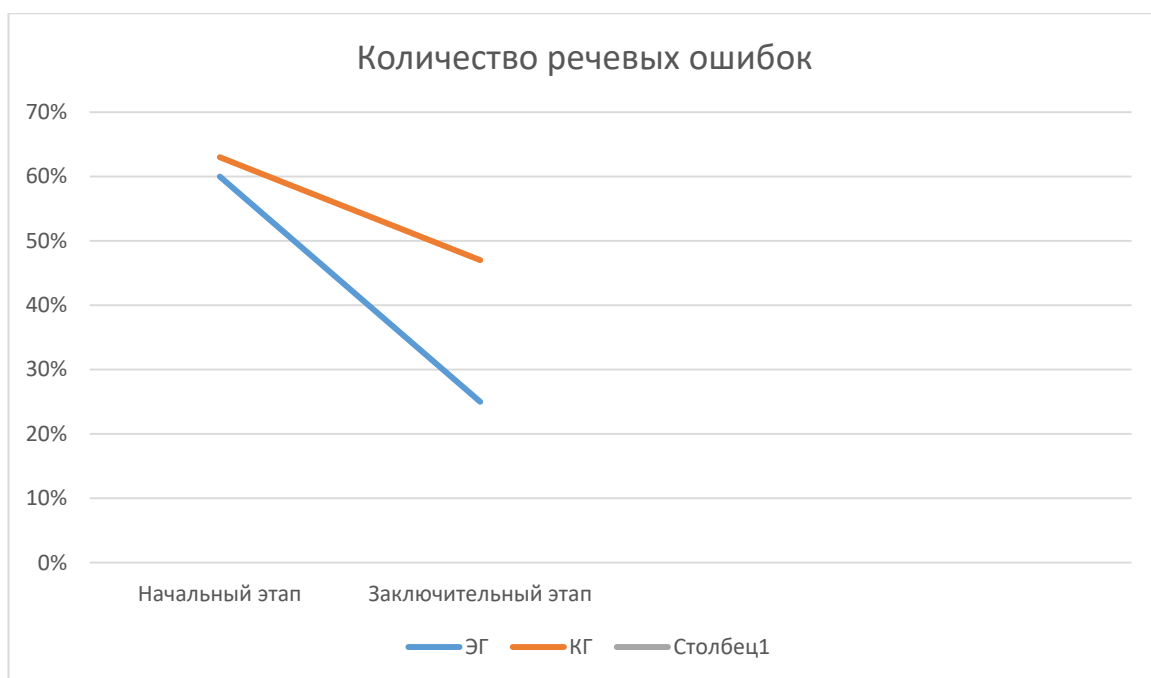


График IV

Уменьшение количества речевых ошибок в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой (в процентах).

Анализ данных срезов позволяет сделать вывод о значительном уменьшении числа систематических речевых ошибок в экспериментальной группе. (см. Приложение 1, табл. 6, 7).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. Многие лингвисты считают, что влияние иностранных языков, в особенности французского языка, является одним из важных факторов в истории английского языка.
2. Проведя сравнительно-сопоставительный анализ английского, французского и русского языков становится значительно легче объяснить феномены английского языка как второго иностранного.
3. Для анализа практической изученности иноязычной лексики нами было организовано и проведено поисковое исследование с целью определения уровня владения иноязычным лексическим материалом, выявления причин, которые препятствуют запоминанию новых лексических единиц, а также выделения возможных способов повышения уровня усваивания лексического материала.
4. Проанализировав теоретические работы И.Л. Бим, В.А. Бухбиндера, Е.Н. Солововой, Б.А. Лapidуса, Р.К. Миньяр-Белоручева, упражнение мы рассматриваем как опредмеченный (материализованный) процесс решения задачи, как основную методическую единицу обучения, как минимальную единицу организации реального учебно-воспитательного процесса, обладающую всеми свойствами целого.
5. Для разработки комплекса упражнений, направленных на изучение лексики английского как второго иностранного, необходимо: 1) рассмотреть общие принципы организации лексического материала; 2) провести контрастивный анализ лексических систем родного, первого иностранного и второго иностранного языков и разработать классификацию лексического материала, основываясь на результатах этого анализа; 3) предложить различные способы работы с лексическим материалом
6. Эксперимент показал, что обучающимся легче распознать лексические единицы на слух, чем при чтении, т.к. многие не знают правила чтения и произношение звуков.

7. Представленный комплекс упражнений благоприятно влияет на обучение лексике английского языка как второго иностранного.
8. Первый иностранный и родной языки часто мешают изучению второго иностранного языка, т.е. развитию новых навыков и умений препятствуют уже приобретенные навыки и умения. Это вмешательство часто проявляется в произношении и грамматике и приводит к постоянным ошибкам в использовании грамматических структур и порядке слов в предложении. Лучший способ преодоления этой трудности – это сравнение языковых явлений в трех языках и регулярная практика на иностранном языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выбор темы данного исследования «Обучение лексике английского языка как второго иностранного обучающихся старших классов (при первом иностранном языке - французском)» обусловлен рядом факторов социокультурного и лингвистического характера: высокой степенью распространенности и популярности английского и французского языков, академической мобильностью в условиях вхождения России в Болонский процесс и связанной с ней необходимостью качественного знания английского языка в коммуникативных целях, стремлением современной личности к активному владению несколькими иностранными языками и, как следствие, знанием нескольких языковых систем и достаточный уровень филологической подготовки для освоения новых языков.

Целью проведенного исследования явилась разработка комплекса упражнений для обучения лексике английского языка как второго иностранного при первом иностранном языке - французском учеников старших классов в условиях субординативного трилингвизма (русский, французский и английский языки), основанным на контрастивном анализе лексических систем родного, первого и второго иностранных языков. Процесс обучения лексике второго иностранного языка учеников старших классов понималась в работе как научно обоснованный выбор компонентов обучения, как выбор и реализация наилучших в этих условиях вариантов обучения, с точки зрения целей и задач процесса обучения, с учетом временных рамок процесса обучения и рациональности использования времени учащимся и преподавателем.

Иноязычное общение в условиях трилингвизма предполагает учет многочисленных характеристик, формирующих и направляющих развитие языковой личности, однако наличие лексических навыков и умений является наиболее существенным и необходимым условием успешной коммуникации.

Комплекс упражнений, предложенный в диссертационном исследовании как работа с лексикой повышенной трудности второго иностранного языка,

является эффективным способом уменьшения уровня лексической интерференции при взаимовлиянии изучаемых языков, способствует формированию механизмов трансференции и самоконтроля учащегося, развитию его самостоятельности и, как результат, совершенствованию процесса коммуникации.

Результатом исследования является разработанный комплекс упражнений для обучения лексике второго иностранного языка, формирующий устойчивый механизм лексической трансференции и самоконтроля у студентов, изучающих английский язык как второй иностранный при ранее изученном французском языке, предупреждающий интерферирующие процессы их взаимовлияния в условиях субординативного трилингвизма.

Основные положения диссертации могут быть развиты и использованы для работы с другими языковыми аспектами и видами речевой деятельности. В частности, одним из перспективных направлений нам представляется оптимизация обучения чтению на втором иностранном языке на основе учета интерференции, а именно, опоры на частичные и полные когнаты первого иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М.А. Методика преподавания иностранных языков. – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2004. – 190с.
2. Барсук Р.Ю. Сопоставительные и типологические исследования как лингвистическая основа обучения второму и третьему языкам. /Лингвопсихологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. М., 1971. Ч. I. С. 24 – 30.
3. Барышников Н.В. Мультилингводидактика. ИЯШ, №5. 2004. С. 19 - 27.
4. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003.
5. Беляев Б. В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранному языку /Б.В.Беляев //Иностр. яз. в шк. — 1957. — №3. — С. 47—55.
6. Берман И. М., Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев: Вища Школа, 1977. 176 с
7. Бим И.Л. Концепция обучению второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – М.: Титул, 2001 – с. 45.
8. Бодоньи М.А. Методы обучения многоязычию // Сборник статей по материалам Университетских чтений - 2010. Пятигорск : ПГЛУ, 2010.
9. Бурденюк Г. М. Языковая интерференция и методы ее выявления /Г. М. Бурденюк, В. М. Григорьевский. —Кишинев : Штиинца, 1978. — 127 с.
10. Вайнрайх У. Однойзычие и многоязычие /Уриэль Вайнрайх ; пер. с англ. А. К. Жолковского. //Новое в лингвистике. — М., 1972. — Вып. 6

11. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. и коммент. Ю.А. Жлуктенко. Киев: Вища школа – 1979. – с. 263.
12. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 160 с.
13. Верещагина И.Н., Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. –М.: Просвещение, 1998. – 275с.
14. Гальперин П.Я. Современная методика английского языка. –М.: Просвещение, 1995.
15. Гальскова Н.Д. Об итогах второго года экспериментального обучения иностранным языкам в начальной школе// Иностранные языки в школе. 1990. №4. с.15-50.
16. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М. : АРКТИ : ГЛОССА, 2000. —165 с.
17. Денисова Л. Г. Лексика в курсе интенсивного обучения английскому языку в старших классах / Л. Г. Денисова, С. М. Мезенин // Иностр. яз. в шк. — 1993. — № 1. — С. 5—10.
18. Конышева А.В., Качалов Н.А. Дидактическая модель языковой подготовки обучающихся с использованием информационных технологий // Вест. Томского гос. пед. ун-та – 2011. - №10 – с. 64 -67.
19. Коростылев В.С. Пути совершенствования процесса формирования лексических навыков говорения// Иностранные языки в школе. – 1986. - №2.
20. Кричевская К.С. К вопросу о содержании лексических правил в обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе. – 1998. - №4.

21. Нуриахметов Г. М. Самостоятельная работа старшеклассников с лексикой / Г. Н. Нуриахметов // Иностр. яз. в шк. — 1988. — № 3. — С. 23— 26.
22. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991
23. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Учитель иностранного языка. –М., 1993. – 187с.
24. Разумовская М. М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе : дис. . д-ра пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.02 / Разумовская Маргарита Михайловна ; АПН СССР, НИИ содерж. и методов обучения. —М., 1984. — 37 с.
25. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. –М.: Просвещение, 1991.-182 с.
26. Ростовцева В.М. Использование ситуаций при презентации лексики // Иностранные языки в школе. – 1990. - № 4. с. 35-39.
27. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 142 с.
28. Соловьева Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. –М.: Просвещение, 2005. – 239с.
29. Столяр М.Е. Некоторые приемы закрепления лексики // Иностранные языки в школе. – 1992. - № 4. с. 52-54
30. Тарасова Е. П. Методика обучения иноязычной лексике на начальном этапе в языковой вузе (на материале сходных по значению лексических единиц английского языка): автореф. дис. . канд. пед. наук. — Минск., 1975. — 18 с.
31. Тарнопольский О. Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. . д-ра пед. наук : 13.00.02 / Тарнопольский Олег Борисович ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 1992. —56 с.

32. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. — М. : Владос-Пресс, 2005. — 383 с.
33. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе. СПб: Образование, 1991. 156 с.
34. Щерба Л.В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 343.
35. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. — М.; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. —96 с.
36. Цетлин В.С. Работа над словом// Иностранные языки в школе. — 2002. - №3.
37. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2002 – с. 709.
38. Sweet H. The practical study of languages. Oxford University Press edition, 1964 – p. 7 – 13.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1.

\	A [ei]	O [ou]	E [i:]	I [ai]	Y [wai]	U [ju:]
I тип	[ei] lay	[ou] note	[i:] Pete	[ai] life	[ai] sky	[ju:] tube
II тип	[æ] cap	[o] spot	[e] ten	[i] sit	[i] myth	[ʌ] us
III тип	[a:] far	[o:] sort	[ɜ:] term	[ɜ:] girl	[ɜ:] Byrd	[ɜ:] turn
IV тип	[eə] rare	[o:] store	[iə] here	[aiə] fire	[aiə] tyre	[juə] cure

Таблица 2.

Задание: Проанализируйте таблицу, определите часть речи и выделите морфему, которая различается в словах:

Французский язык	Английский язык
Anémie	Anaemia
Ballerine	Ballerina
Cadet	Cadet
Canoë	Canoe
café	Coffee
le Chili	Chili
le désastre	Disaster

Таблица 3.

Задание: Проанализируйте таблицу и найдите в словаре 7 аналогичных примеров:

Окончания		Примеры	
Английский	Французский	Английский	Французский
-er	eur	teacher	le professeur
-ty	ité	quantity	quantité

-sion	sion	fusion	la fusion
-------	------	--------	-----------

Таблица 4.

Результаты выполнения анкетирования и опроса на подготовительном этапе в экспериментальной группе.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Задание 1	0%	16%	59%	25%
Задание 2	0%	0%	34%	66%
Задание 3	0%	58%	34%	8%

Таблица 5.

Результаты выполнения анкетирования и опроса на начальном срезе в контрольной группе.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Задание 1	0%	16%	41%	43%
Задание 2	0%	0%	25%	75%
Задание 3	0%	41%	25%	34%

Таблица 6.

Результаты выполнения анкетирования и опроса в итоговом срезе экспериментальной группы.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Задание 1	0%	25%	60%	15%
Задание 2	4,5%	83%	12,5%	0%
Задание 3	91%	9%	0%	0%

Таблица 7.

Результаты выполнения анкетирования и опроса в итоговом срезе контрольной группы.

	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Задание 1	0%	33%	58%	9%
Задание 2	9%	41%	41%	9%
Задание 3	33,3%	33,3%	33,4%	0%

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнение 1.

Listen to the following words and raise your hand when you hear the words with [æ].

The teacher reads *desk, pen, ten, bag, address, mechanic, cat, hat.*

Упражнение 2.

Listen to the following pairs of words and say in what sound they differ:

pen - pin; bed - bad; eyes - ice; white - wide, sheep - shop, mouse - house, town - brown, three - tree.

Упражнение 3.

Listen to the words and recognize the word "boy" among other words:

a baby, a toy, a boat, a boy, a girl, banana, black.

Упражнение 4.

Listen to the words and raise your hand when you hear the words referring to plants:

desk, pen, table, tree, pencil, flower, fly, green, grass, mushroom.

Упражнение 5.

Listen to the following sentences and say whether the word "country" has the same meaning in them:

1. *I usually spend my summer holidays in the country.*
2. *Russia is a large country.*

Упражнение 6.

Listen to the following sentences and raise your hands when you hear words in plural form:

1. *Marta bought red trousers and blue jeans in Germany.*
2. *Mathematics is a very important and interesting subject.*
3. *These people are our guests.*
4. *Our Granny`s glasses are on the kitchen-table.*
5. *The police is looking for him.*

Упражнение 7.

Listen to the following sentences and raise your hands when you hear words in the past tense:

1. *I live in Bristol with my parents and my sister.*
2. *It was my thirteenth birthday yesterday and there was a big party at our house.*
3. *They have two daughters and a son.*
4. *I love all his films.*
5. *They lived in L.A.*
6. *I`m sorry I wasn`t at the party.*

Упражнение 8.

Listen to the following sentences and say in which one the word "help" is used as a noun:

1. *Your mother needs help after school.*
2. *Let us help our friends.*
3. *I can help you in this situation.*
4. *He calls for help in cooking a pie.*
5. *It needs our help.*
6. *The family can help you.*

Упражнение 9.

Listen to the words and try to memorize them:

The teacher pronounces the words pointing to the objects: *a pen, a pencil, a book, an eraser, a desk, a board, a chair*; afterwards pupils are told to point to the objects the teacher names.

Упражнение 10.

Listen to the phrases and repeat them:

on the table, in the box, near the board, under the chair, behind the teacher, on the desk.

Упражнение 11.

Listen to the sentences and repeat them:

I like tea. Ann doesn't like tea. She likes milk. She loves dance music. He hates watching TV.

Упражнение 12.

Listen to the following text:

I have a sister. Her name is Ann. Pete doesn't have a sister. He has a brother.

Now say what is the name of Pete's sister.

Упражнение 13.

Listen to the text. (The text follows). Now say which sentences were added when you listened to it a second time.

- 1. Here's a photo of Cerro Paranal observatory this evening. What a great place to work. The only problem is – you're not here! Trevor.*
- 2. Hi Polly. Here's a photo of Cerro Paranal observatory this evening. Isn't it beautiful? What a great place to work. The only problem is – you're not here! Lots of love, Trevor.*

Упражнение 14.

Listen to the following definition and give it a name:

We write with it on the blackboard. (a chalk). We take it when it rains (an umbrella). We write our plans in it. (a diary). We keep money in it. (a wallet). We listen to the music with it. (an MP3 player).

Упражнение 15.

Listen and say which month it is:

It is cold. It often snows. Children can skate and ski.

We celebrate New Year.

It is hot. It is often sunny. You can swim in the sea/ lake/ river.

School starts.

Упражнение 16.

Listen to the sentences and say whether they are logically arranged:

Her name is Mary. This is a girl.

Yes, we do. Do you go out a lot in the week?

They work in the same office. Freddie and Jeanette are good friends.

When do you finish work? Most days we finish at about 9.00.

Where are you from, Kari? I'm from Canada, but I live and work in Los Angeles.

Упражнение 17.

Listen to the story. Your task is to define its main idea.

I usually have four meals a day. In the morning I have breakfast. At school I have lunch. At home I have dinner and in the evening I have supper. Besides, I like to eat an apple or a banana, or to drink a glass of juice between meals, if I'm thirsty.

Упражнение 18.

Listen to the story. Your task is to grasp as much information as you can.

Then try to put down key words; they will help you to convey the context of the story.

I think all people like holidays, because they don't work and have a good time. They can visit their friends and relatives, invite guests and have a lot of fun.

There are many different holidays. On the first of January we celebrate New Year. On the seventh of January and the twenty-fifth of December we have Christmas. The twenty-third of February is the Day of the Defenders of the Motherland or the Army Day. On the eighth of March we congratulate our mothers, grandmothers, sisters and all the women with their holiday. Then comes Easter and Radonitsa. The first of May is the Labour Day. The ninth of May is Victory Day. The third of July is Independence Day. Then comes the seventh of November, the day of the October Revolution and so on.

Упражнение 19.

Fill in following sentences:

I can see a

We are proud of

I love

I hate

Every morning I

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Входной контроль.

Задание 1. Отметьте слова, которые вы знаете:

1.	you	A) все	B) мой	C) вы	D) любой
2.	driver	A) сажа	B) диво	C) водитель	D) парень
3.	yes	A) нет	B) возможно	C) да	D) конечно
4.	fast food	A) капуста	B) быстрое питание	C) каша	D) шоколад
5.	apple	A) груша	B) мороженное	C) лапша	D) яблоко
6.	money	A) торговец	B) деньги	C) молитва	D) медицина
7.	art	A) искусство	B) артист	C) арка	D) армия
8.	fashion	A) подарок	B) праздник	C) мода	D) отдых
9.	beauty	A) косметика	B) красота	C) мода	D) магазин
10.	king	A) корона	B) замок	C) трон	D) король
11.	parent	A) родитель	B) родственник	C) сын	D) дочь
12.	blue	A) красный	B) желтый	C) синий	D) зеленый
13.	banquet	A) фестиваль	B) праздник	C) торжество	D) банкет
14.	employee	A) работа	B) работник	C) работать	D) график
15.	office	A) дом	B) офис	C) магазин	D) больница

Задание 2. Переведите следующие фразы на русский язык:

1. Hello!
2. What's your name, please?

3. My name's Deniz.
4. I'm peter.
5. Welcome to the class.
6. Thank you.
7. Nice to meet you.
8. Sorry, I'm late.
9. No problem.
10. How are you?
11. I'm fine, thank you.
12. I'm OK.
13. Bianca, this is Toshi.
14. Good morning.
15. Where are you from?
16. I'm from Spain.

Задание 3. Вы услышите следующие фразы. Переведите их на русский язык.

1. Hello!
2. What's your name, please?
3. My name's Deniz.
4. I'm peter.
5. Welcome to the class.
6. Thank you.
7. Nice to meet you.
8. Sorry, I'm late.
9. No problem.
10. How are you?
11. I'm fine, thank you.
12. I'm OK.
13. Bianca, this is Toshi.

14. Good morning.

15. Where are you from?

I'm from Spain.

Тема 1: Welcome!

Языковые упражнения.

Задание 1. How do we say these numbers? Listen and check. Listen and repeat. Are they similar to French? Say five numbers to your partner. Write your partner's numbers.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

Задание 2. Look at the alphabet. How do we say these letters in French? Listen and compare. Listen and repeat.

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww
Xx Yy Zz

Listen and write the words.

Задание 3. Look at words and compare. Translate.

English	French
Table	La table
Chair	La chaise
Book	Livre
Pencil (crayon)	Le crayon
Pen	Le stylo
Dictionary	Le dictionnaire
CD player	Le lecteur CD
TV	Le télé (TV)
DVD player	Les lecteur de DVD
Computer	Les ordinateur

Условно-речевые упражнения.

Задание 1. Look at conversations 1, 2, 3 and listen. Practice conversation 1, 2, 3 with four students. Use your name.

1. Teacher: Hello. What's your name, please?

Deniz: My name's Deniz Aslan.

Teacher: I'm Peter Adams. Welcome to the class.

Deniz: Thank you.

2. Hassan: Hello, my name's Hassan.

Olga: Hi, I'm Olga.

Hassan: Nice to meet you.

Olga: you too.

3. Marcos: Hello. Sorry I'm late.

Teacher: No problem.

Тема 2: How are you?

Языковые упражнения.

Задание 1. Look at countries and nationalities and compare. How do we make nationalities? Write the missing letters in nationalities.

English		French	
Country	Nationality	Country	Nationality
Brazil	Brazilian	Brésil	brésilien
Australia	Australi_ _	Australie	australien
Argentina	Argentini_ _	Argentine	argentin
The USA	Americ_ _	les États Unis	américain
Germany	Germ_ _	Allemagne	allemand
Italy	Itali_ _	Italie	italien
Mexico	Mexic_ _	Mexique	mexicain
Russia	Russi_ _	Russie	russe
Egypt	Egypti_ _	Egypte	égyptien
The UK	British	la Grande- Bretagne	Britannique

Spain	Span_ _ _	Espagne	Espanol
Poland	Pol_ _ _	Pologne	polonais
Turkey	Turk_ _ _	Turquie	turc
China	Chinese	Chine	chinois
Japan	Japan_ _ _	Japon	Japonais
France	French	France	français

Задание 2. Listen and notice the word stress (*) in the countries and nationalities. Listen to English and repeat. Copy the word stress.

Задание 3. Look at phrases and compare. Fill in the gaps with 'm, 're or 's.

English	French
I'm from Spain. (=I am)	Je viens d'Espagne
You___ in room 6. (=you are)	Vous êtes dans la chambre 6.
He__ from Italy. (=he is)	Il vient d'Italie.
She__ from Brazil. (=she is)	Elle est du Brésil.
It__ Carlos Moreno. (=it is)	C'est Carlos Moreno.
We___ from Australia. (=we are)	Nous venons d'Australie.
They___ from the UK. (=they are)	Ils viennent du Royaume-Uni.

Задание 4. Listen and repeat English sentences. Copy the contractions (I'm, you're, etc.).

Задание 5. Listen to words and clap your hands when you hear the sound [p]. Say what letters make sound [p].

We, please, apple, Japan, Egypt, they, welcome, name, pencil.

Условно-речевые упражнения.

Задание 1. Read and listen to conversation 1. Listen and repeat.

Lisa: Hello, Tom.

Tom: Hi, Lisa. How are you?

Lisa: I'm fine, thanks. And you?

Tom: I'm OK, thanks.

Речевые упражнения.

Задание 1. Where are you from? What's your nationality?

Тема 3: Coffee break.

Языковые упражнения.

Задание 1. Look at words and compare. Which of these jobs do you know?

Listen to English and repeat. Copy the word stress.

English	French
A manager	Un patron
A doctor	Un docteur
An engineer	Un ingénieur
A sales assistant	Un assistant commercial
A waiter/a waitress	Un serveur/ une serveuse
A cleaner	Un nettoyeur
A police officer	Un agent de police
An actor/an actress	Un acteur/ une actrice
A musician	Un musicien
A teacher	Un enseignant
A student	Un élève
A housewife	Une femme au foyer
An accountant	Un comptable
A lawyer	Un avocat
A builder	Un constructeur
A mechanic	Un mécanicien

Задание 2. Read following words. How do we pronounce E at the end of these words? Stressed vowel?

Take, make, date, name, gate, late, lake.

Задание 3. Listen and compare. Listen and repeat.

Wet – vet	Сырой - ветеринар
Wheel – veal	Колесо - телятина
West – vest	Запад - жилет
Wane – vane	Ущерб – лопасть
Wail – veil	Завывание – вуаль

Условно-речевые упражнения.

Задание 1. Tick the sentences that are true for you. Make the other sentences negative. Write the correct sentences.

1. I'm an English student.
2. I'm from the UK.
3. My English class is in room 12.
4. I'm an accountant.
5. My teacher's from Australia.
6. My language school is in London.
7. My English lessons are on Tuesdays and on Thursdays.
8. The students in my class are all from my country.

Речевые упражнения.

Задание 1. What's your job? Ask other students.

Тема 3: Personal details.

Языковые упражнения.

Задание 1. How do we say these numbers in French? In English? Listen to English and repeat.

20 30 40 50 60 70 80 90 100

Задание 2. Listen to these numbers. Notice the stress.

Thirteen, thirty, fifteen, fifty, nineteen, ninety.

Задание 3. Find nine numbers.

g j t h r e e g w i t e n l o n e a q p o t w e n t y k j p t w o u t c c e l e v e n a k
f o u r i y w o e i g h t a d v z t h i r t e e n

Задание 4. Listen and compare. Listen and repeat.

Face	Faith
Miss	Myth
Tense	Tenth
Tin	Thin
True	Through
Tree	Three
Sick	Thick

Речевые упражнения.

Задание 1. Work in pairs. Say a number between 1 and 100. Your partner says the next three numbers. (Fifty-eight – fifty-nine, sixty, sixty-one).

Тема 4: Lost property.

Языковые упражнения.

Задание 1. Look and compare. Match these words to 1-17. Listen to the English words and check. Listen and repeat.

English	French
Diaries	Journaux
Wallets	Portefeuilles
An MP3 player	Un lecteur mp3
A mobile	Un telephone portable
Watches	Montres
An umbrella	Un parapluie
Bags	Des sacs
Shoes	Chaussures
A camera	Un appareil photo
Coats	Manteaux
A bike/bicycle	Un vélo
A radio	Une radio
Suitcases	les valises



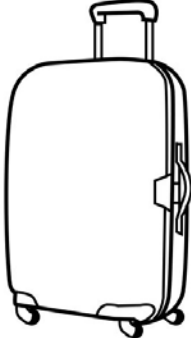

A laptop	Un ordinateur portable
Dresses	Robes
ID cards	Cartes d'identité
False teeth	Fausses dents



Задание 2. Circle the odd word.

1. Coat, dress, bike, shoes.
2. Laptop, radio, MP3 player, umbrella.
3. Watch, mobile phone, pen, shoes.

Задание 3. Circle the correct word and then practice writing the words on the lines.

	<p>Watch Diary Bag</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>False teeth Shoes Dress</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>Camera Bag Suitcase</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>False teeth Laptop Wallet</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Задание 4. Listen and compare. Listen and repeat.

Bathe	Base
Breathe	Breeze
Seethe	Seize

They	Day
Then	Den

Условно-речевые упражнения.

Задание 1. Choose three things in the classroom or from your bag. Ask your teacher what they are in English. (What's that in English? What are these in English?)

Тема 5. What's important?

Языковые упражнения.

Задание 1. Compare adjectives in English and French. Try to translate English adjectives.

English		French	
New	Old	Nouveau	Vieux
Good	Bad	Bien	Mal
Cheap	Expensive	Pas cher	Coûteux
Beautiful	Ugly	Beau	Laid
Easy	Difficult	Facile	Difficile
Big	Small	Gros	Petit
Early	Late	De bonne heure	En retard
Fast	Slow	Vite	Lent
Young	Old	Jeune	Vieux
Right	Wrong	correct	Faux
Nice		Agréable	
Great		Génial	
Important		Important	
Favourite		Préfére	

Задание 2. Find differences in English and French words.

1. Artist – le artiste, pianist – pianiste, dentist – dentiste, conformist – conformiste, florist – fleuriste.
2. Aggressive – agressif, adjective – adjectif, positive – positif, offensive – le offensive.
3. Decorate – décorer, concentrate - le concentré, emigrate – émigrer, invite – inviter.

Задание 3. Listen and compare. Listen and repeat.

Wrong	Long
Royal	Loyal
Misread	Mislead
Pirate	Pilot
Pray	Play

Условно-речевые упражнения.

Речевые упражнения.

Итоговый контроль.

Задание 1. Choose right translation.

1.	Japan	A) Китай	B) Франция	C) Япония	D) Турция
2.	Bicycle	A) велосипед	B) зонт	C) ручка	D) кошелек
3.	Teacher	A) бухгалтер	B) официант	C) учитель	D) доктор
4.	Thirty	A) 13	B) спасибо	C) 40	D) 30
5.	Umbrella	A) ручка	B) зонт	C) кошелек	D) велосипед
6.	Mechanic	A) машина	B) механик	C) официант	D) ноутбук
7.	Musician	A) музыка	B) концерт	C) музыкант	D) зонт

8.	Unemployed	A) работа	В) работ- ник	С) работода- тель	Д) безработ- ный
9.	Beautiful	A) красивый	В) страш- ный	С) молодой	Д) любимый
10.	Favourite	A) красивый	В) страш- ный	С) важный	Д) любимый
11.	Daughter	A) сын	В) дочь	С) дядя	Д) кузин
12.	Grandchildren	A) внуки	В) внук	С) внучка	Д) бабушка
13.	Hour	A) наш	В) год	С) минута	Д) час
14.	Curtains	A) зеркало	В) шторы	С) шкаф	Д) окно
15.	Under	A) перед	В) в	С) над	Д) под

Задание 2. Translate these sentences into Russian.

1. How much is that?
2. What's the time, please?
3. Ben is Pam's father.
4. I've got a new camera.
5. It's very early.
6. What's that in English?
7. What's your surname, please?
8. Is she a musician?
9. What do you do?
10. Whose mobile phone is this?
11. TV actors get up very late.
12. When do you finish school?
13. They work in the same office.
14. Do you go out after school?
15. Congratulations!
16. The date today is the 29th.

Задание 3. Answer the teacher's questions.

1. Do you go out a lot in the week?
2. Where do you live?
3. Whose pen is that?
4. What time is it?
5. What have you got in your bag?
6. What's your address?
7. Are you from Moscow?
8. Do you watch sport on TV?
9. Do you go swimming?
10. Do you like dance music?
11. Do you eat fruit?
12. When were you born?
13. Were you at school yesterday?
14. What did you do yesterday?
15. Where were you last New Year's Eve?
16. Do you play tennis?