

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ СОЗДАНИЯ ВИДЕОФОНОУПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

SOME PROBLEMS OF THE THEORY OF CREATING THE VIDEOPHONOEEXERCISES FOR TEACHING THE FOREIGN SPEECH

©2015 Сулейманова П. А., Сомова Н. И.
Дагестанский государственный педагогический университет

©2015 Suleymanova P. A., Somova N. I.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. В статье на основе проведенных практических мероприятий и научных исследований по внедрению видеозаписи в учебный процесс, предпринята попытка кратко осветить некоторые вопросы видеофоноупражнений для обучения иноязычной устной речи.

Abstract. The authors of the article based on practical activities and scientific research on introducing the video-recording into the learning process, attempt to highlight briefly some of the issues of the videophonoeexercises for teaching the foreign oral speech.

Rezjume. V stat'e na osnove provedennyh prakticheskikh meroprijatij i nauchnyh issledovanij po vnedreniju videozapisi v uchebnyj process, predprinjata popytka kratko osvetit' nekotorye voprosy videofonouprazhnenij dlja obuchenija inozazychnoj ustnoj rechi.

Ключевые слова: видеофономатериалы, видеозапись, психологические закономерности, коммуникативные упражнения, формирование речевых умений.

Keywords: videophonomaterials, video-recording, psychological relations, communicative activities, formation of speech skills.

Kljuchevye slova: videofonomaterialy, videozapis', psihologicheskie zakonomernosti, kommunikativnye uprazhnenija, formirovanie rechevyh umenij.

Бурное развитие средств информационной техники в виде телевизионной аппаратуры, портативных видеоманитонов, кассетного телевидения, специальных приставок (адаптеров) и, наконец, компьютерной видеотехнологии (интерактивные доски и другое оборудование) в качестве последних достижений видеотехники, позволяющих использовать кассеты с видеозаписями в лабораторных и домашних условиях, делают данные виды технических средств весьма перспективными в обучении и главным образом в самообучении иностранным языкам.

В настоящее время замкнутые системы телевидения и компьютерной техники широко используются в институтах и на факультетах иностранных языков на кафедре ИЯ технических и других вузов.

Как свидетельствует практика рациональное использование учебного телевидения, компьютерной техники (видеозаписи) является важной ступенью в методике обучения

иноязычной речи и характеризуется целым рядом дидактических преимуществ. Главным достоинством видеозаписи по сравнению со звукозаписью является то, что она может экспонировать устную речь во всех формах ее проявления одновременно с динамическим изображением тех жизненных ситуаций, в которых она функционирует.

Научно обоснованное использование средств видеозаписи предполагает наличие основополагающих принципов, отражающих общие закономерности процесса усвоения иноязычной речи и специфики теле / компьютерного экрана. К таким особенностям мы относим коммуникативность, ситуативность, синтез слухового и зрительного ряда видеоматериалов, управление коммуникативной деятельностью учащихся посредством видеофоноупражнений. В этой связи актуальное значение приобретает проблема создания видеофоноупражнений для обучения иностранным языком.

В настоящей статье на основе проведенных нами и нашим руководством исследований по внедрению видеозаписи по использованию видеозаписей в учебном процессе делается попытка кратко осветить некоторые вопросы создания системы видеофоноупражнений для обучения иноязычной устной речи.

Одним из основных требований к упражнениям подобного рода является их соответствие психологическим закономерностям процесса овладения определенными видами речевой деятельности, ибо каждому из них (устная речь, чтение и письмо) свойственны свои собственные функциональные и структурные механизмы, а для их формирования нужен определенный «набор» действий, реализуемых в упражнениях.

Подход к обучению устной речи как виду деятельности предполагает поэтапное формирование каждого составляющего ее действия. Нам представляется правомерным выделение трех основных этапов в становлении речевых действий с помощью теле/компьютерного экрана:

- введение (презентация) речевых единиц (формирование первичных умений);
- автоматизация воспринятого материала (формирование речевых навыков);
- употребление изученного материала в продуктивной речи (формирование речевых умений).

Разумеется, в каждом из данных этапов происходит одновременное формирование речевых навыков и умений. Однако следует подчеркнуть ведущую роль навыка или умения на разных этапах процесса усвоения. Так, например, при восприятии речи на слух задача сводится к формированию умений восприятия и понимания; цель тренировочных упражнений – формирование речевых навыков; на заключительной стадии процесса усвоения развиваются речевые умения.

Процесс овладения иноязычной речью с помощью видеозвукового экрана строится по следующей схеме: синтез-анализ-синтез. Он начинается с синтетической стадии восприятия и понимания более крупных речевых единиц, чем отдельное слово (речевых образцов и их сочетаний, сверхфазовых единств, текста), идет по пути выполнения, осознания и автоматизации отдельных компонентов речевого образца (фонетических, лексических и грамматических) и завершается переходом к синтетическому владению материалом речи. Наиболее адекватной данной схеме является трехкомпонентная система упражнений, включающая следующие виды:

коммуникативные упражнения первого уровня для введения нового материала; коммуникативно-направленные тренировочные упражнения для автоматизации введенного материала; коммуникативные упражнения второго уровня.

Остановимся на основном виде данной классификации, поскольку два других вида могут послужить содержанием дальнейшего исследования с учетом большого объема анализируемого материала.

Упражнения для введения речевых единиц. Признание ведущей роли речевых действий для формирования речевых навыков и умений предполагает введение нового материала на фоне коммуникативных ситуаций, создаваемых с помощью компьютера.

Под введением нового материала понимается его семантизация, контроль понимания и первичное закрепление. Семантизация рассматривается как процесс установления необходимых ассоциаций между действиями, предметами, явлениями и соответствующими им речевыми комплексами. Контроль понимания квалифицируется как проверка адекватности отражения этих действий, предметов и явлений в коре головного мозга учащихся в виде соответствующих речевых единиц. Первичное закрепление в свою очередь понимается как формирование умений воспринимать, понимать и узнавать речевые единицы.

Введение новых звуков, слов, грамматических структур, страноведческого материала, демонстрация образцов иноязычного речевого этикета в виде диалогического или монологического высказывания, драматизация диалогического текста, инсценировки, скетч, интервью, беседы и т. п. выполняются на экране или мониторе компьютера преподавателем-ведущим или подготовленными студентами. Важную роль при этом играет диктор-ведущий, в задачу которого входит компьютерное восприятие, понимание и запоминанием изучаемого студентами материала. С этой целью он создает необходимую установку в начале занятий путем соответствующих видеофоноинструкций, направляет, уточняет, комментирует происходящее на экране, стимулирует проговаривание и ответы студентов, дает перевод наиболее трудных языковых явлений.

Введение нового материала идет, как правило, устным путем, согласно принципу опережающего слушания, благодаря чему происходит первичное восприятие речи (несовершенный синтез), актуализируется внутреннее и внешнее проговаривание, отвечающее нормам изучаемого языка, более успешно реализуется ориентировочная часть речевых действий [4].

Эффективность создаваемых ситуаций зависит от степени соответствия наглядной

опоры психологическим и возрастным особенностям учащихся, поэтому использование, например, кукол или иного подобного дидактического материала во взрослой аудитории не всегда находит должное понимание у студентов, а чаще вызывает их снисходительность. Моделирование типичных ситуаций для введения нового материала можно строить с опорой на предметные, иллюстрированные, воображаемые (беспредметные) и вербальные действия, соответствующие по своей форме возрастным особенностям обучаемых.

Под *предметными действиями* понимаются практические (внешние) действия ведущего на интерактивной доске или мониторе компьютера, сопровождающие восприятие и проговаривание соответствующих речевых единиц.

Иллюстрированные действия включают использование фотографий, рисунков, всякого рода заставок, видеофрагментов, видеофильмов, представляемых по правилам слухо-зрительного синтеза.

Воображаемые действия характеризуются тем, что в процессе их выполнения имитируются определенные реальные действия без опоры на конкретные предметы.

К *вербальным действиям* относят словесный контекст. Это чисто речевая ситуация (интервью, беседы комментаторов). К ним причисляют также ситуации, создаваемые на базе домашнего чтения, когда обрисованная ведущим обстановка дополняется его партнерами по коммуникативной цепи.

Презентация лексического материала и грамматических структур подкрепляется обычно графической опорой и правилами-инструкциями. Сообщение языковых правил с интерактивной доски или монитора компьютера как ориентира для выполнения речевых действий, является необходимым. Однако применение интерактивной доски или компьютера для изучения теоретических сведений о языке на занятиях по практике языка не является оправданным хотя бы потому, что эти функции может успешно выполнять и преподаватель без использования ИКТ.

Несмотря на доказанную зависимость понимания и запоминания материала от способов его семантизации, использование интерактивной доски или компьютера исключительно для раскрытия значения отдельных слов и выражений не вполне оправдано, так как интерактивная доска и монитор компьютера не являются достаточно надежными средствами семантизации языкового материала. Экспериментальное обучение показало, что студенты могут устанавливать общий смысл просмотренного видеофильма и определять значения отдельных слов лишь в том случае, если наблюдается полная идентичность зрительного и слухового ряда. При

контрапунктическом синтезе, когда зрительный и звуковой ряды разворачиваются параллельно и семантизация происходит за счет общего контекста, понимание отдельных слов часто бывает неоднозначным. Например английское слово *aloaf of bread* переводилось студентами 1-го курса как «хлеб», «палочка хлеба», «булка», «батон», «калач» [5].

Эффективность коммуникативных упражнений для введения нового материала с использованием интерактивной доски и монитора определяется обычно тем, насколько они обеспечивают понимание и запоминание материала. Последующее его использование в процессе коммуникации и зависит в первую очередь от умелой реализации принципов слухо-зрительного синтеза при организации и подаче видеофономатериала, четкости, актуальности и однозначности создаваемых коммуникативных ситуаций и установочных инструкций, а также от градации трудностей восприятия, понимания и запоминания вводимого материала.

При обучении пониманию вводимого материала следует, прежде всего, учитывать специфику восприятия устной речи со слуха, длину аудируемых отрезков, объем оперативной памяти, пропускную способность слухового канала связи, психофизиологические особенности памяти учащихся (зрительная, слуховая, смешанная).

Самыми трудными для восприятия и усвоения со слуха считаются многокомпонентные речевые образцы, более легкими – речевые единицы, количество элементов которых не превышает известного числа 7 ± 2 . Это явление объясняется спецификой приема и хранения иноязычной информации слуховым анализатором и ограниченностью оперативной речевой памяти студентов, которая в начале обучения считается равной $\frac{3}{4}$ объема этой памяти на родном языке учащихся [2]. Однако, как показало опытное обучение, аудиовизуальная опора облегчает работу оперативной памяти и способствует удержанию речевых отрезков с числами компонентов $10+2$ и более.

При восприятии устной речи со слуха существенную роль играют произносительные и грамматические особенности речевых единиц, тема и степень знакомства студентов с воспринимаемым материалом. Грамматические трудности определяются обычно параметрами расхождения или сходства структуры родного и изучаемого языка. Степень трудности восприятия будет возрастать по мере увеличения этих различий, чего нельзя сказать о фонетических трудностях. Самые близкие к родному языку звуки еще не являются самыми легкими. Считается, что легче воспринимаются и усваиваются те звуки, (которые заметно отличаются от звуков родного языка, но не выходят далеко за пределы их артикуляционных

укладов. Хуже воспринимаются и запоминаются те слова в предложении, которые несут меньшую информацию (предлоги, местоимения, определения, обстоятельства). Трудно воспринимаются и запоминаются числительные и имена собственные. Для облегчения восприятия, понимания и запоминания перечисленных явлений важную роль играет зрительная экстралингвистическая опора. Наблюдая за лицом действующих лиц и ведущего, воспринимая движения его губ, мимику и жесты, студенты дополняют и усиливают свои слуховые ощущения. В качестве визуальной опоры может служить и графический образ речевых единиц. Для этих целей используются орфографические вставки наиболее трудных для восприятия и понимания языковых явлений (имена собственные, числительные, реалии); зрительная опора дублирует воспринимаемую информацию со слуха и облегчает тем самым ее понимание и запоминание.

Согласно полученным нами данным, визуальная опора, создаваемая интерактивной доской и компьютером в значительной степени облегчает восприятие, понимание и запоминание изучаемого материала. Во время экспериментально-опытного обучения студенты 1-го курса легко воспринимали и воспроизводили со слуха 10-12-компонентные фразы, а студенты 3-4-го курсов – 12-15-компонентные речевые единицы. Установлено также, что аудиовизуальная опора повышает запоминание учебного материала.

Количество правильно воспроизведенных и употребленных речевых единиц после 30 дней со времени их введения было на 15–20 % выше по сравнению с контрольными группами.

Семантизация нового материала с использованием интерактивной доски и монитора осуществляется, как правило, беспереводным путем. Однако использование перевода на родной язык является вполне оправданным в тех случаях, когда беспереводные средства занимают много времени или требуют сложной организации видеоряда. Перевод используется также для контроля понимания и запоминания. Однако желательно, чтобы применение перевода как средства контроля и семантизации было включено в речевую ситуацию как ее естественный компонент (гид-переводчик, переспрос, уточнение и т. д.).

Исследованиями отечественных психологов установлено, что восприятие и понимание иноязычного материала учащимися является в большинстве случаев опосредованным независимо от способов его введения. Студенты постигают смысл новых слов и выражений, грамматических конструкций с помощью внешнего и внутреннего перевода на родной язык даже в том случае, если при этом

демонстрируются обозначающие их предметы, явления, действия. Тем не менее использование аудиовизуальной опоры для семантизации нового материала играет важную роль для формирования иноязычного мышления и «затирания» канала родного языка [2]. В процессе аудиовизуальной семантизации образы иностранных слов и выражений, с одной стороны, подключаются к представлениям и понятиям, установившимся на родном языке, и ассоциируются с ними. С другой стороны, они непосредственно связываются с действиями или предметами, экспонируемыми на экране. Систематическое использование такого пути способствует тому, что промежуточное звено, каким является родной язык, перестает быть необходимым и вытесняется из акта речи. В результате устанавливаются непосредственные ассоциации между иноязычными речевыми единицами, действиями, предметами и явлениями.

Восприятие и распознавание смыслового содержания речевых единиц в большей мере зависит от степени их соотнесенности с предметами и явлениями реальной действительности. Поэтому для образования, необходимых ассоциативных связей между звуковой формой и смысловым содержанием вводимого материала необходимо наличие однозначной ситуации, предметно-смыслового и акустического подкрепления воспринимаемых речевых единиц.

Главным назначением интерактивной доски и компьютера на данном этапе процесса усвоения следует считать не раскрытие значения отдельных слов, обозначающих предметы (предметная семантизация), а демонстрацию динамической наглядности, раскрытие значения главным образом глаголов действия и движения, согласование и употребление времен и прочих языковых явлений, значение отдельных эпизодов, когда другие технические средства, в том числе и учебные действия преподавателя, не являются достаточно эффективными.

Структура коммуникативных упражнений для семантизации нового материала включает следующие компоненты: введение в ситуацию, демонстрацию образцов иноязычного речевого общения, глобальное восприятие и понимание, контроль и уточнение правильности понимания воспринятого.

Примеры видеофоноупражнений для семантизации нового материала.

1. Просмотр сценки (скетча). Повторение речевых единиц в паузах во время второго просмотра данной картинки, действия, явления.

2. Подтверждение или отрицание отдельных мест из предложений, содержащих новую лексику или грамматику.

3. Ответы на альтернативные вопросы ведущего или участника диалога.

4. Ответы на специальные вопросы с аудиовизуальной опорой (фото, картинки, рисунки, печатный текст).

5. Перевод отдельных речевых единиц на родной язык и др.

Использование системы подобных упражнений способствует формированию

коммуникативной активности учащихся, повышению мотивации к изучению иностранного языка и уровня коммуникативной компетенции на основе условно-речевых ситуаций.

Литература

1. Ведель Г. Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков. Воронеж, 1974. С. 44.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.-Воронеж, 2001. 4. Ляховицкий М. В. Общие основы использования звукозаписи при обучении иностранным языкам в языковом вузе. М., 1970. 5. Румянцева И. В. Профессиональное развитие учителей английского языка: освоение ИКТ в методической работе школ // Иностранные языки в школе. 2014. № 9. 6. Сафонова В. В., Базина Н. В. Методические принципы отбора аутентичных видеофильмов для учебных целей // Иностранные языки в школе. 2014. № 7.

References

1. Vedel G. E. Psychology and fundamentals of methodology of teaching the foreign languages. Voronezh, 1974. P. 44.
2. Zhinkin N. I. Mechanisms of speech. M., 1958. 3. Leontyev A. A. Language and speech activity in general and pedagogic psychology. M.-Voronezh, 2001. 4. Lyakhovitsky M. V. General principles of the use of audio-recording in teaching the foreign languages in the linguistic University. M., 1970. 5. Rumyantseva I. V. Professional development of English teachers: the development of ICT in the technical work of schools // Foreign languages at school. 2014. # 9. 6. Safonov V. V., Bazina N. V. Methodological principles of selection of authentic videos for training purposes // Foreign languages at school. 2014. # 7.

Literature

1. Vedel G. E. Psichologiya i osnovi metodiki prepodavaniya inostrannikh yazikov. Voronezh, 1974. 2. Zhinkin N. I. Mechanizmi rechi. M., 1958. 3. Leontiyev A. A. Yazik i rechevaya deyatel'nost' v obshey i pedagogicheskoy psichologii. M.-Voronezh, 2001. 4. Lyachovitskiy M. V. Obshie osnovi ispolzovaniya zvukozapisi pri obuchenii inostrannim yazikam v yazikovom vuze. M., 1970. 5. Rumyantseva I. V. Professionalnoe razvitie uchiteley angliyskogo yazika: osvoenie ICT v metodicheskoy rabote shkoli // Inostrannye yaziki v shkole. 2014. № 9. 6. Safonova V. V., Bazina N. V. Metodicheskies printsipi otbora autentichnich videofilmov dlya uchtebnikh tseley // Inostrannye yaziki v shkole. 2014. № 7.

Статья поступила в редакцию 19.04.2015 г.