**КАК ОРГАНИЗОВАТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ**

Формирование познавательной активности учащихся, их инициативы, а главное – стремление добывать знания – это одна из важнейших задач, стоящих перед современной школой. Так как познавательная активность тесно связана с самостоятельностью, а одним из основных видов самостоятельной деятельности учащихся является домашнее задание, следует обращать особое внимание на учебные задания, предназначенные для домашней работы школьников.

Домашние задания относятся к числу познавательных задач для выполнения коммуникативных целей. При этом термин «познавательная задача» мы понимаем, как задача, содержащая проблему, «в основе которой лежит противоречие между известным и искомым». Решение этой задачи способствует получению новых знаний с помощью уже известных или новых способов деятельности. Также хочется отметить, что познавательная задача непременно должна решаться самостоятельно, учитель демонстрирует её на одном материале, а учащийся на другом, применительно уже к новой ситуации. С точки зрения творческих возможностей учащихся учебные задания по иностранному языку классифицируются на познавательные задачи для осмысления значения языковых единиц и коммуникативные задания, требующие творческого применения языковых знаний и навыков в речевых ситуациях: познавательные задачи, направленные на формирование потенциального запаса языковых средств, и познавательные задачи, направленные на восприятие смысла читаемого.

Исходя из сущности познавательной активности и принимая во внимание языковой и речевой опыт учащихся на данном этапе обучения, в первую очередь нужно выделить задания, требующие самостоятельного комбинирования и применения творческих элементов деятельности. При этом обратить особое внимание на те упражнения, которые могут затрагивать интеллектуальную и эмоциональную сферу учащихся. И, выделив таким образом виды домашних заданий, перейти к вопросу организации деятельности учащихся по их выполнению.

Исходя из компонентов содержания учебного предмета (иностранный язык), домашнее задание можно распределить на две большие группы. Объектом одной группы является лингвистическая информация, подлежащая смысловой переработке и интерпретации; объектом второй группы заданий являются языковые средства, используемые в процессе коммуникативной деятельности. С учётом характера познавательных задач первую группу можно назвать коммуникативно-познавательные задания, а вторую познавательно-коммуникативные. К первой группе (коммуникативно-познавательным заданиям) относятся:

1. Задания по извлечению информации. Они включают в себя выявление смысловых этапов читаемого, например, нахождение ключевых слов, словосочетаний в предложениях текста; выделение основных и второстепенных факторов, установление их взаимосвязей.
2. Задания, направленные на смысловую переработку информации, например, составить аннотацию по прочитанному тексту, подготовить презентацию с основными идеями текста. Например, составьте презентацию для рубрики «Going green» об основных экологических проблемах нашего времени. Выполнение такой работы требует выделения существенных факторов, поиска адекватных средств для наиболее сжатого и логичного изложения текста, а также наглядности, и представляет собой хороший способ обучения, который вырабатывает активный поисковый характер восприятия речи, формирует установку на смысловой анализ содержания, ускоряет темп чтения. Активной мыслительной деятельности требуют задания, благодаря которым ученики выражают своё отношение к прочитанному, высказывают мнение, используя метапредметные связи. Например, при изучении темы «Great minds» учащимся необходимо вспомнить имена известных людей, и чем они прославились. Выражение мнения, по поводу прочитанного помогает мобилизовать воображение, фантазию учащихся. Например, подготовьте презентацию с иллюстрациями к данному тексту и подпишите их, используя выражения из текста.
3. Задания, направленные на творческую переработку информации. Например, подготовка материалов из текстов для постановки спектакля, проведения викторин, конференций и т. д.

К познавательно-коммуникативным заданиям относятся задания на обобщение и систематизацию языковых явлений. Современные исследования показывают, что «ни практическое овладение языком, ни, тем более, образовательный эффект не могут быть достигнуты вне овладения учащимися наряду с практическими и теоретическими знаниями». А так как теоретические знания составляют систему, подчеркивается, что путь к их формированию лежит через систематизацию изученного языкового материала.

Дело в том, что достаточно высокий теоретический уровень преподавания родного языка и других предметов может углубить тенденцию неудовлетворённости учащихся преподаванием иностранного языка. Одно лишь интуитивное усвоение речи на иностранном языке неэффективно, разговорные навыки непрочны. Поэтому забота о системности знаний может способствовать повышению престижности учебного предмета «иностранный язык», возбуждению и поддержанию интереса к нему у учеников.

В современной методической литературе подчеркивается целесообразность включения в учебно-познавательную деятельность обучаемых специальных «систематизирующих обобщений». Цель таких обобщений - «построение целого» из усвоенных первоначально в одном определенном значении однородных языковых фактов. Именно на среднем этапе, когда единицы языкового материала выступают уже в разных значениях и разных функциях, осмысление лексико-грамматической структуры языка, происходящее в результате систематизации, представляется особо необходимым. Систематизация мыслится в плане ориентации на усвоение логически взаимосвязанных фактов языка, на осмысление грамматических явлений в рамках и применительно к коммуникативной задаче. Истинное общение связано со свободным оперированием языковыми средствами, овладению необходимыми, определенными закономерностями, которые помогают систематизировать обобщение. Задания, направленные на систематизацию и обобщение изученных грамматических явлений, важны для развития практических навыков и умений, для расширения образовательного кругозора учащихся. Это могут быть задания, направленные на обобщение многофункциональности неличных форм глагола; выявление особенностей временных форм в сравнении с русским языком; дифференциацию омонимичных грамматических форм английского языка.

Так перед знакомством с новыми грамматическими конструкциями учащимся предлагается просмотреть знакомые им из учебника тексты, содержащие инфинитив, и по строевым признакам определить его функцию в предложении. Затем ученики составляют таблицу, на основе которой формулируют правило-обобщение. Другой вид заданий направлен на самостоятельное понимание неизученных конструкций. Приведем пример задания, связанного с инфинитивом. В задании учащиеся должны увидеть это грамматическое явление в незнакомом тексте в новой функции и значении. Предварительно на уроке ученикам встречается предложение, содержащее данное явление: *I want you to realize your mistake*, которое переводится придаточным предложением: Я хочу, чтобы ты понял свою ошибку. Дома учащиеся должны найти в тексте учебника предложения с новой конструкцией и указать глаголы, от которых она зависит. Можно предложить учащимся произвести группировку глаголов, после которых употребляется данная конструкция, по общности их значения. Результаты выполнения задания проверяются на уроке. Учитель подводит учеников к осознанию обобщенного значения глаголов каждой группы: восприятия, умственной деятельности, желания и намерения, чувства, приказания, разрешения. Затем учащиеся составляют таблицу на данную конструкцию с инфинитивом, которая служит продолжением той общей таблицы функций инфинитива. После составления таблицы ученикам предлагается пояснить, какую разницу они усматривают между признаками инфинитива в составе сложного дополнения и признаками инфинитива, выступающего в других функциях. Учащиеся отмечают, что инфинитив в составе сложного дополнения зависит от лексического состава предложения. Таким образом, делается определенный шаг к осознанию школьниками связи лексики и грамматики.

Для употребления наблюдаемых и обобщаемых грамматических явлений можно использовать условно-коммуникативные задания типа: «Представьте себе, что вы живёте на 5-м этаже дома, окна которого выходят на центральную улицу города. Что вы видите и слышите, стоя у окна своей комнаты? Используйте при ответе конструкцию сложного дополнения с инфинитивом».

Рассмотрим задания, направленные на углубление знаний и совершенствование лексических навыков. Это задания, способствующие самостоятельному раскрытию значения неизученных языковых единиц на основе языковой догадки, например, определение значения незнакомых учащимся производных слов:

1) слов, которые имеют регулярные соответствия в родном языке школьников:

* Homless – бездомный
* Hatless – без шляпы
* Friendless – не имеющий друзей
* Humourless – лишённый чувства юмора

2) слов, которые характеризуются прозрачностью структуры:

* Effortless – не делающий никаких усилий
* Exceptionless – не допускающий исключений

3) слов, значение которых можно определить при переосмыслении их внутренней формы:

* Fatherless – осиротелый (не имеющий отца)
* Rоomless - бездомный (не имеющий крова)

В эту же группу войдут задания, направленные на определение неизученных созначений многозначных слов, например, «Осмыслите следующие словосочетания и определите их значения. Для этого выявите общие черты в предметах, названных подчеркнутым словом:

The nose of a man – the nose of a tea-kettle

The wing of a bird – the wing of a plane – the wing of a nose».

Развитию как общих мыслительных, так и их образного и языкового мышления отвечают задания, направленные на группировку лексики, например, по теме, по принадлежности частям речи, по близости (противоположности) обозначаемых понятий, по их конкретности (абстрактности) и т. д.

K группе познавательно-коммуникативных заданий можно отнести также задания на материале лингвострановедческого справочника, например: «Ознакомьтесь со следующей группой безэквивалентных слов, относящихся к теме «Спорт». Объясните значения этих слов вашим одноклассникам». Для того чтобы учащиеся осознавали связь между лексикой и грамматикой, целесообразно предлагать задания, направленные на установление этих связей, например: «Определите значение глагола «to make» в данных ниже предложениях и установите различие в их построении»:

He made the car.

He made the car stop.

Остановимся на организации деятельности учащихся по выполнению домашних заданий. Этот вопрос связан со структурой задания и рассмотрение его продиктовано как нуждами обучения (деятельности преподавателя), так и учения (деятельности ученика). Домашнее задание как особый вид самостоятельной познавательной деятельности учащихся должно способствовать осознанию или созданию ориентировочной основы действия самим учащимся и являться средством усвоения содержания обучения.

В связи с этим необходимо определить структурные компоненты домашних заданий.

 В новейших дидактических исследованиях в структуре задания выделяются предписание совершить определенное действие, указание на объект, относительно которого предлагается совершить данное действие и отношение между этими двумя факторами. Под предписанием имеют в виду требование найти искомый результат, т. е. цель задания, под указанием на объект действия – исходные данные, т. е. условие задачи.

Применительно к задачам обучения иностранному языку выделяют следующие структурные компоненты учебного задания.

В структуре упражнения усматривают три части: «инструктивную, в которой формулируется задание и даются указания по его выполнению, исполнительную, обеспечивающую выполнение операций или действий учащимися с материалом, и контрольную, обеспечивающую, в случае необходимости, (само) контроль или (само) коррекцию». Эти части соответствуют последовательности смены фаз речевой деятельности, на формирование которой учебные задания направлены.

Встречается стремление выявить в структуре задания компоненты, способствующие развитию самостоятельности школьников. К ним относятся, например, введение в тему или ситуацию общения, с которой может соотноситься содержательный план используемых в упражнении речевых единиц, указание на заданные языковые средства и на «зону поиска» недостающих в наличном словарном запасе учащихся, но необходимых для общения, на план предполагаемого высказывания, в котором будут использованы языковые средства, образец для действия по аналогии и др.

В качестве компонента структуры учебного задания рассматривается так называемый установочный текст (УТ), предъявляемый учителем перед основным текстом. Назначение УТ – обеспечить учащихся самой ситуацией, в которой происходит рецепция. Имеется в виду создание «познавательных проблемных ситуаций, суть которых состоит в том, что сообщению информации предпосылается задача, обеспечивающая потребность в получении этой информации». Предполагается также будущая деятельность с воспринимаемым материалом.

Выполняя задание, учащийся должен представлять его цель. Осознанная цель достигается человеком активнее, быстрее. Само целеполагание является важным принципом оптимизации учебной деятельности (Ю. Бабанский).

Данные дидактических и методических исследований дают основание предположить, что структура учебного задания должна включать требование того, что необходимо сделать (оно сочетается с целью задания); информационный компонент (указание на объект действия); операционный компонент (указание на состав и последовательность действий); мотивационный компонент (например, указание на сферу и ситуацию применения).

Что касается операционного компонента учебных заданий, то в обучении иностранному языку указание на состав и последовательность действий относится, на наш взгляд к стереотипным заданиям, например выбор слов для заполнения пропусков в предложении.

По мнению И. Я. Лернера, применительно к нестереотипным заданиям нет непосредственного алгоритма для указания творческих процедур: «Для облегчения овладения опытом творческой деятельности… можно сформировать ряд установок, привить некоторые навыки, но обозначенные характеристики, процедуры творческой деятельности нельзя передать иначе как включением человека в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и тем самым эти черты формирующую».

Применительно к среднему этапу обучения ориентировочная основа деятельности по выполнению заданий в общих контурах усваивается в опыте учебной деятельности на уроках.

Что касается мотивационного компонента домашних заданий, то его может составлять само содержание задания и включение в ситуацию возможного применения, например: «Придумайте рассказ, используя данную группу слов, и подготовьтесь к участию в конкурсе».

В структуре задания имеются как постоянные, так и нестабильные компоненты, например памятки. Они обеспечивают овладение общим приемом, с тем, чтобы потом учащиеся могли находить свои индивидуальные приемы деятельности. Использование памяток представляется целесообразным, так как они учат логической работе с материалом с учетом лингвистических средств оформления структурного и коммуникативного компонентов текста.

К нестабильным компонентам структуры учебного задания можно отнести также указание на подготовку «рабочих записей», например: «Составьте список ключевых слов из текста так, чтобы он отражал канву содержания».

В структуру учебного задания входит указание на обязательность или необязательность выполнения домашнего задания и указание на возможность его выбора, например: «Из трех предложенных текстов, касающихся правил этикета англичан, прочитай один и скажи, какие из них являются типично английскими».

Указание в структуре учебного задания на вариативность его выполнения может служить мобилизации воображения учащихся, например: «Прочитай данный текст и скажи, какие факты тебе показались интересными, а какие были бы интересны для инженера».

К структурному компоненту учебного задания правомерно отнести указание на альтернативное решение, поскольку процедура творческой деятельности «имеет задачу научить ученика спорить с самим собой, подвергать сомнению первоначально принятое им решение, допускать его разные варианты, выбирая лучший или оставляя несколько возможных».

Для организации деятельности школьников учебное задание должно содержать указание на способ возможного взаимодействия двух и более учащихся, например: «Инсценируйте текст. Для этого один ученик группы пишет сценарий (сценарист), второй ученик (режиссер) распределяет роли и организует всю подготовку драматизации, остальные учащиеся готовят свои роли».

Указание на обращение к справочной литературе также может быть одним из компонентов структуры учебного задания, например: «Определите значение следующих слов, относящихся к безэквивалентной лексике. Для этого используйте словарь «Великобритания. Лингвострановедческий словарь» (М., 1978)».

Рассмотренные нами компоненты структуры домашнего задания призваны сыграть существенную роль в управлении не только формированием творческого опыта учащихся, но и в управлении самостоятельной деятельностью в целом по выполнению домашнего учебного задания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977. С. 96-97.

2. Лернер И. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам // Народное ее основное содержание: образование. – 1966. - № 3. С. 42.

3. Цетлин В. С. Творческие компоненты деятельности в обучении иностранному языку // Об опыте использования активных методов обучения иностранным языкам.– Алма-Ата, 1983.

4. Калинина С. В. Решение познавательных задач в процессе обучения чтению на факультативных занятиях по французскому языку // Основные пути повышения эффективности обучения иностранным языкам на современном этапе. – М., 1980.

5. Бабанский Ю. Қ. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982.– С. 93.

6. Вайсбурд М. Л. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами // Иностр. языки в школе. – 1975. – № 5.– С. 40.

7. Костомаров В. Г., Митрофанов О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1976. – С. 16.

8. Ковбасюк Т. М., Гнусина Б. Я. Поэтапное становление навыка понимания незнакомых слов при чтении // Иностр, языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 54-56.

9. Михайлова И. С. Исследование методических приемов обучения пониманию неизученных созначений многозначных слов: Автореф. канд. дис.– М., 1980.

10. Уман А. И. Учебное задание и его типы // Новые исследования в педагогических науках / вергать сомнению первоначально принятое АПН СССР. 1983. № 2.

11. Бухбиндер В. А. О системе упражнений // Обучение иностранному языку как речевой в средней школе. – М., 1977. – C. 27 28.

12. Василовская E. В. Развитие самостоятельности учащихся V-VII классов при овладении лексическим аспектом устной речи на немецком языке: Автореф. канд. дис. – М., 1977.

13. Карих Т. В. Методика управления актами аудирования при обучении английскому языку в VII-X классах средней школы: Автореф. ученик канд. дис. – М., 1983.- С. 6.

14. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М., 1974. – С. 16-17.

15. Лапидус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи. – М., 1970. – C. 46, 51.

16. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории.- М., 1982. сике. – C. 14