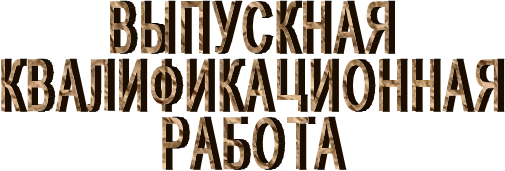
# Формирование навыка разговора на иностранном языке и критерии его автоматизированности

Министерство Высшего профессионального образования

Российской Федерации

Ростовский Государственный Педагогический Университет



##### Пузиковой Елены Анатольевны

**Формирование навыка говорения на иностранном языке и критерии его**

**автоматизированности**

**Научный руководитель:**

**кандидат филологических наук,**

**доцент Иванова Лидия Борисовна**

**Ростов-на-Дону**

**2000 год**

###### ВВЕДЕНИЕ

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться на иностранном языке Речь идет о формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения. Сегодня это особенно популярно. Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает,  воспринимая речь на слух. Однако, устное общение роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без понимания речей собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает как в роли говорящего, так и в роли слушающего.

Одним из наиболее дискуссионных аспектов проблемы обучения  иностранным языкам является проверка и учет знаний, умений и навыков,  методика их организации и проведения. Контроль все еще не стал «могучим рычагом» повышения успеваемости и источником, помогающим установить истинное состояние знаний и навыков по данному предмету.

Важным отношением последнего времени в областях обучения иностранным языкам стало появление проекта временного государственного  образовательного стандарта по иностранному языку, разработанного под руководством члена корреспондента РАО М.А. Бим и академика РАО  А.А. Миролюбова. Временный государственный стандарт определяет базовый, минимально достаточный уровень обученности, а также цели и задачи обучения иностранным языкам. Только соотнесенный с ними осмысленный и правильно организованный контроль может способствовать достижению этих целей и задач.

Одним из наиболее эффективных средств развития и формирования навыка говорения в обучении иностранным  языкам по правилу считается диалог. Многие преподаватели уже давно оценили широкие возможности, сочетающиеся с минимальными затратами времени и объективностью результатов.

Актуальность данной проблемы  рассматривается в творческом использовании диалогов-образцов для совершенствования учебно-воспитательного процесса в каждой методике. Кроме того, использование диалогов-образцов составляет актуальную задачу для всех преподавателей ВУЗОв и учителей школ.

**Целью** работы является определение научных основ и методики проведения формирования навыка говорения на базе анализа методической  литературы по данной теме, сбор необходимых научных данных, имеющих прямое или косвенное  отношение к исследуемому вопросу. Помимо этого важно:

1)      описать и проанализировать ранние достижения в области обучения говорению и развитию навыка;

2)      определить степень  применяемости диалогов-образцов как один из видов тренировочных упражнений в процессе изучения иностранных языков на конкретном этапе;

3)       раскрыть основные понятия терминологии навыка говорения и его критерий автоматизированности.

**Предметом** исследования является процесс развития навыка говорения, осуществляемый в условиях коммуникативно направленного обучения.

Исходя из этого, объектом исследования было избрано диалогическое общение, а именно диалог-образец, обеспечивающий наивысшую эффективность развития навыка говорения.

**Гипотеза** исследования определяет те условия, которые обеспечили бы  ожидаемые результаты использования диалогов для понимания иноязычной речи и умения общаться на иностранном языке. Это может произойти, если: диалоги-образцы отвечают требованиям программы по иностранным языкам.

Цель, предмет и гипотеза исследования определяют его  основные **задачи**:

1)      проанализировать имеющуюся методическую литературу по проблеме развития навыка говорения и использования диалога образца в виде тренировочного упражнения.

2)      определить научные основы и методы  процесса обучения устной речи, умений и навыков, а также проанализировать наиболее оптимальные пути проведения тренировочных упражнений в  изучении иностранного языка посредством диалогов.

3)       составить и   опытно-экспериментальным путем проверить наиболее эффективную систему речевых упражнений для проверки уровня навыков и умений учащихся.

В ходе работы используются следующие **методы** исследования:

1)      критический анализ научной и методической литературы по проблеме;

2)      изучение и обобщение положительного опыта преподавателей;

3)      наблюдение за контролирующей деятельностью учителя и студентов во время педагогической практики;

4)      экспериментальная проверка составных речевых заданий

**Теоретической основой** настоящей работы являются методические исследования по данной проблеме передовых преподавателей иностранного языка.

**Практическая ценность** заключается в  следующем:

1)      применение накопленного материала на практике, в  работе с учащимися любого возраста и на всех уровнях обучения;

2)      детальное знакомство с данным видом предмета;

3)      определение специфики развития навыка говорения и обучения устной речи в целом как обязательного момента на любом этапе.

Материал  исследования изложен в следующей последовательности:

-        введение

-        3 главы

-        заключение

-        приложение

-        библиография

Во введении дается обоснование актуальности работы, определяются цели, задачи, объекты и предмет исследования, а также выдвигается гипотеза и описывается эксперимент.

В первой главе раскрываются научные основы осуществления развития навыка говорения и критерии его автоматизированности, на уроке иностранного языка, рассматриваются виды и формы работы  при обучении говорению, а также требования к его осуществлению.

Во второй главе говорится о целях и задачах говорения.

Третья глава посвящена специфике использования диалогов образцов для развития навыков и умений учащихся.

Заключение является обобщением всего исследования, содержит некоторые рекомендации по использованию упражнений, направленных на развитие коммуникативных навыков.

В приложении приводится ряд  рекомендуемых упражнений и требований, опробованных учителями иностранного языка и автором данной работы.

**ГЛАВА I**

**“Методика формирования речевых навыков”**

**1. Основное понятие «говорения».**

**Говорение** – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучения говорения является одним из важнейших  направлений преподавания. По большей или меньшей роли программирования высказывания различают инициативную (активную) речь, реактивную (ответную) речь, репродуктивную (стохастическую) речь. Психологическая структура акта говорения включает четыре фазы:

1)      побудительно-мотивационную, при которой проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного мотива и при наличии определенной цели высказывания;

2)      аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей (здесь функционирует механизм  внутреннего оформления высказывания, обеспечивающий выбор слов и грамматическое прогнозирование);

3)      исполнительную – звуковое и интонационное оформление мысли (на начальном этапе обучения переход программы высказывания к ее  исполнению происходит через родной язык;

4)      контролирующую, задача, которой – сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в  результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном.

Для обучения Говорения. предназначены специальные упражнения, подразделяющиеся на подготовительные и речевые. Навыки и умения неподготовленной речи, ее реактивность, спонтанность, тема вырабатывается в диалоге; умения  и навыки подготовленной речи с ее инициативностью, логичностью, последовательность – в монологе.

**Диалогическая речь** – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Условия, в которых протекает диалогическая речь, определяет ряд ее особенностей, к которым относятся: краткость высказывания, широкое использование неречевых средств общения (мимика, жесты), большая роль интонации, разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство (микродиалог) – несколько реплик, связанных по содержание и по форме. Обучение диалогической речи строится на основе образца, данного в виде диалогического текста, связанного с  ситуацией, в которой происходит общение. Основными этапами обучения диалогической речи на уроке являются:

1)                        презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;

2)  презентация диалога в звуковой и графической форме;

3)  усвоение языкового материала диалога;

4)  усвоение способов связи реплик в диалоге;

5)  воспроизведение диалога;

6)                        расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации.

При обучении диалогической речи рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем, парная и групповая. Основным средством обучения диалогической речи являются упражнения. В процессе их выполнения формируются умения: запрашивать информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника, употреблять штампы диалогической речи, комбинировать реплики при построении диалога и др.

**Монологическая речь** – форма речи, обращенная к одному  или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; в отличие от диалогической речи характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью. Обучение монологической речи проходит в три этапа. На первом – вырабатываются  языковые автоматизмы. Выработка навыков быстрого и  безошибочного пользования фонетическим, лексическим, грамматическим материалом происходит на основе имитативной, ассоциативной речи, речи- высказывания, хоровой и условно-куммуникативной. На втором этапе учат отбору языковых средств, соответствующих цели коммуникации. В центре внимания находится выражение содержания с помощью адекватного лексико-структурного материала. Здесь вырабатывается умение свертывать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде. Третий этап направлен на развитие умений инициативной речи. Сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания. Среди признаков монологической речи выделяются также непрерывность (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство), последовательность, логичность речи, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания. Монологическая речь используется с разной коммуникативной целью: для сообщения информации, для воздействия на слушателей путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения. При определении видов монологической речи в учебных целях исходят из содержания речи (описание, сообщение, рассказ), степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание); степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь).

Рассказ является наиболее сложным видом монологической речи Для него характерна определенная последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если описание развивается как в одной плоскости и  последовательность описываемых явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования. Основные разновидности подготовленного монолога  - лекция, выступление, сообщение, как правило, готовятся предварительно. Методика обучения языку должна обеспечить обучение всем видам монологической речи. Целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений:

1)      пересказать текст, сделать  описание, сообщение на заданную тему, составить рассказ;

2)      логически последовательно раскрыть заданную тему;

3)      обосновать правильность своих суждений,  включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации.

Все названные умения вырабатываются в процессе выполнения подготовительных и речевых упражнений.

**2. Основные принципы обучения говорению**

Говорение – чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Во-вторых, говорение – это один из видов человеческой деятельности. В третьих, важно помнить, что в результате деятельности говорения возникает его продукт – высказывание. И как деятельность, и как продукт говорение обладает  определенными признаками, которые служат ориентиром в  обучении, т.к. подсказывают, какие условия нужно создать для развития говорения, а также являются критериями оценки результатов обучения.

2.1. Говорение как средство общения

Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач общения. Это деятельность одного человека, хотя она включена в общение и немыслима вне его, ибо общение –это всегда взаимодействие с другими людьми.

Целью обучения в средней школе следует считать не язык, что  уместно при филологическом образовании в специальном ВУЗе, и не речь как «способ формирования и формулирования мысли» (Н.А.Зимняя), и даже не просто речевую деятельность – говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как средства общения. Применительно к говорению это означает, что оно совместно с паралингвистикой (мимика, жесты) и  праксемикой (движение, позы) служит средством осуществления устной формы общения. Такая цель требует и соответствующего метода ее достижения. Для говорения им является коммуникативный метод.

Сказанное определяет важнейшее исходное положение: обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя.

Как и любой вид человеческой деятельности, общение целенаправленно, мотивировано, предметно и имеет свою структуру. Процесс общения можно себе представить следующим образом.

Между потенциальными участниками общения (теми, кто хочет или может вступить в общение) всегда существуют определенные взаимоотношения. В какой-то момент появляется потребность вступить в контакт. Предметом общения являются взаимоотношения собеседников, и они определяют характер общения. Именно в предмете реализуется потребность, в результате чего она становится мотивом деятельности. Это означает, что мотив к общению не может возникнуть, если нет взаимоотношений (предмета) или они не осознаются. Цель общения – решение задач, связанных с взаимоотношениями, т.е. изменение их.

Средства, с помощью которых достигается  цель общения в устной форме – говорение и аудирование плюс паралингвистика.

Единицей общения является акт общения, в котором всегда участвуют как минимум два человека.

Продуктом общения является интерпретация информации. Существуют три способа общения: перцептивный, интерактивный и информационный, а также два вида общения: ролевое и личностное. Таковы основные характеристики общения.

Посмотрим теперь с этой точки зрения на то, каким же должен быть процесс обучения иноязычному говорению.

1)            Между учителем и учащимся должны установиться какие-либо взаимоотношения, кроме официальных, т.е. общение должно быть не ролевое (учитель – ученик), а общение индивидуальностей, которые видят друг в друге речевого партнера.

2)            Мотив общения может появиться лишь тогда, когда возникнет потребность в подлинном общении. Потребность в «учебном» общении, которое у некоторых учащихся есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.

3)            Если взаимоотношения между учителем и учениками как между личностями не возникает, то нет и цели, присущей общению, - изменить эти взаимоотношения.

4)            Должны функционировать все способы общения: интерактивный, когда есть взаимодействие на основе какой-либо деятельности, кроме учебной; перцептивный, когда имеет место восприятие друг друга как личностей; информационный, когда ученики обмениваются своими мыслями, чувствами. Если же ученик пересказывает текст просто ради пересказа (когда все в классе знают его содержание) или проговаривает какие-то не ситуативные предложения, то общение не может состояться, а продуктом такого «говорения» является так называемая учебная речь. Нужно придать процессу обучения, не нарушая его организованности, системности и методической направленности, характерные черты процесса общения.

2.2. Говорение как деятельность

Говорение есть речевая деятельность, оно обладает специфическим признаками.

1) **Мотивированность.** Человек, как правило, говорит потому, что у него есть для этого мотив. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов:

-          потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному;

-          потребность в совершении данного конкретного речевого  поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию.

Первый вид можно назвать общей коммуникативной мотивацией, второй – это ситуативная мотивация, уровень которой определяется тем, как мы обучаем, т.е. как создаем речевые  ситуации, как используем материал, приемы и т.д.

2) **Активность.** Говорение – всегда процесс активный, ибо в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности, но не только тогда, когда человек говорит, но и  когда слушает собеседника (внутренняя активность). Именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника, что так важно для достижения цели общения.

3) **Целенаправленность.**  Любое высказывание преследует какую-нибудь цель: убедить собеседника, поддержать, разгневать и т.д. Подобные цели можно назвать коммуникативными задачами. За каждой из коммуникативных задач, возникающих в  отдельных речевых ситуациях, стоит общая цель говорения как деятельности: воздействие на собеседника в смысле изменения его поведения (речевого или неречевого).

4) **Связь с деятельностью.** Говорение во многом зависимо от общей деятельности человека. Во-первых, содержательный аспект говорения полностью обусловлен сферами деятельности человека. Во-вторых, потребность, скажем, убедить кого-то возникает только в случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является следствием или предметом событий, к которым причастен собеседник.

5)            **Связь с коммуникативной функцией мышления.** Мыслительная деятельность направлена на совершение речевого поступка, подчинена ему.

6)            **Связь с личностью.** Говорение во много обусловлено компонентами личности. Личность всегда индивидуальна, и проявляется в общении. Развитие говорения должно происходить в условиях максимального подключения всех сфер сознания, всех компонентов личности, к чему и стремится коммуникативный метод.

7)            **Ситуативность.** Она проявляется в соотнесенности речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Так, на дальнейший ход развития общения может повлиять любая произнесенная одним собеседником речевая единица, если она в смысловом отношении «вписывается» в контекст деятельности другого собеседника. Эта речевая единица может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Когда речевая единица неспособна «продвинуть» речевую ситуацию, она неситуативна, не вызывает реакции собеседника.

8)            **Эвристичность.** Речевая деятельность не может быть полностью заучена и предсказана. Такая непредсказуемость и есть эвристичность. Ситуации общения меняются постоянно, их варианты многочисленны, и говорящий должен быть готов к деятельности в таких постоянно меняющихся условиях.

9)            **Самостоятельность.**

10)          **Темп.**

2.3. Говорение как продукт.

Все качества говорения как деятельности обеспечивают условия для создания речевого продукта (высказывание любого уровня), которому  также свойственны определенные качества: структурность, логичность, информативность, выразительность, продуктивность.

Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Как любая модель  процесс обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации, но по основным параметрам он ему адекватен. Методическая значимость этой адекватности объясняется двумя главными факторами:

1)              явлением переноса, который обеспечивается осознанием адекватности условий обучения и условий  применения результатов обучения;

2)            явлением мотивации, которая обеспечивается тем, насколько полно моделируется в процессе обучения характер общения. Итак, что же это за  параметры процесса, которые необходимо сохранить в процессе обучения. Это:

- Деятельностный характер речевого поведения общающихся, который должен  воплотиться: в коммуникативном поведении учителя как участника процесса общения и обучения; в коммуникативном (мотивированном, активном) поведении ученика как субъекта общения и учения;

- предметность процесса коммуникации, которая должна быть смоделирована ограниченным, но точным набором предметов обсуждения;

- ситуации общения, которые моделируются как наиболее типичные варианты взаимоотношений общающихся;

-  речевые средства, обеспечивающие процесс общения и обучения в данных ситуациях.

В перечисленных параметрах учтены все основные качества процесса общения. Следовательно, будучи  интерпритированы методически, они создадут такой процесс обучения, при котором окажется возможным развивать все качества говорения как средства общения.

Процесс обучения как модель не может, однако, ограничится наличием адекватных процессу коммуникации параметров, поскольку обучение как таковое обязано обладать специфическими параметрами. Помимо упомянутых выше, обучение иноязычному говорению как система характеризуется по крайней следующими:

-          наличием и использованием приемов обучения, соотносимых с характером  коммуникации и  поставленной целью;

-          необходимостью иного соотношения осознания и тренировки (инструкций и речевых действий);

-  специальной целенаправленной организацией всего процесса.

Процесс обучения, обладающий указанными характеристиками, будет существенно отличаться от традиционного. Он будет коммуникативным.

Каковы же принципы коммуникативного метода?

1. **Принцип речевой направленности.** Речевая направленность учебного процесса заключается не столько в том, что  преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность не только цель, но и единство. Речевая направленность предполагает  оречивленность упражнений, т.е. степень, меру их подобия речи. Все они должны быть упражнениями не в  проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника.

Принцип речевой направленности предполагает также использование коммуникативно ценного речевого материала. Использование каждой фразы должно быть оправдано соображениями коммуникативной ценности для предполагаемой сферы общения (ситуации) и для данной категории учащихся. Не последнюю роль здесь также играет речевой характер урока.

2. **Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта.** Индивидуализация учитывает все свойства ученика как индивидуальности: его способности, умения осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностные свойства. Индивидуализация является главным реальным средством создания мотивации и активности. Свое отношение к среде человек выражает в речи. А т.к. это отношение всегда индивидуально, то индивидуальна и речь. При обучении иноязычной речи индивидуальная реакция возможна в том случае, если стоящая перед учеником речевая задача будет отвечать его потребностям и интересам как личности. Любое высказывание  ученика должно быть по возможности естественно мотивированным.

3. **Принцип функциональности.**  Любая речевая единица выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. Нередко после курса обучения учащиеся, зная слова и  грамматические формы, не могут использовать все это в говорении, т.к. не  происходит переноса (при предварительном заполнении слов и форм в отрыве от выполняемых ими речевых функций слово или форма не ассоциируются с речевой задачей).

Функциональность определяет, прежде всего, адекватный  процессу коммуникации отбор и организацию материала. Приближение к  нуждам коммуникации возможно только при учете речевых средств и организации материала не вокруг разговорных тем и грамматических явлений, а вокруг ситуаций и речевых задач. Необходимо также единство лексической, грамматической и фонетической сторон говорения.

4. **Принцип новизны.** Процесс общения характеризуется постоянной сменой темы разговора, обстоятельств, задач и т.д. Новизна обеспечивает гибкость речевых навыков, без чего их перенос невозможен, а также развитие речевого умения, в частности его динамичности (методически неподготовленной речи), способности перефразировать (качество продуктивности), механизма комбинирования, инициативности высказывания, темпа речи и  особенно стратегии и тактики говорящего. Для этого необходимо постоянное  варьирование речевых ситуаций.

**3. Ситуативность как один из главных принципов обучения говорению**

**Принцип ситуативности.** Ситуативность как принцип в общих чертах означает, что все обучение  говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. К тому же определение понятия «ситуация» в коммуникативном методе существенно отличается от известных определений.

Любому  учителю известны факты, когда получив задание: «Выскажитесь в ситуации «У кассы», ученик молчит, хотя хорошо  известно, что ситуация всегда обладает стимулирующей силой. Если же  эта ситуация («У кассы») не вызывает высказывания, очевидно, это не ситуация.

Но почему же  эти ситуации используются в обучении? Причиной тому -  популярное определение ситуации как совокупности обстоятельств («У кассы», «В кино», «На перемене» и т.п.). Так, путем называния обстоятельств осуществляется попытка задать ситуацию извне. Но в этом случае она не принимается учеником.

А как можно отнестись  к словам «У кассы»? Когда люди общаются у кассы (в кино, на вокзале), могут возникнуть разные ситуации, ибо ситуация возникает лишь тогда, когда есть отношения между общающимися людьми, и зависит прежде всего от них, а не от места, где она происходит. Это обусловлено тем, что ситуация отражена в сознании  говорящих. Когда человек говорит, он, конечно, относит свои слова к предметам реальной действительности, но опирается в момент говорения чаще всего не на них, а на  умственные образы. Это значит, что имеет место внутренняя наглядность (Л.И.Зимняя), тем, что речевая ситуация понимается как нечто идеальное, она вовсе не отрывается от  реальной действительности. Этим лишь подчеркивается методически важная черта ситуации – отсутствие непосредственной привязанности речевых единиц к наличным в данный момент обстоятельствам.

Каким образом ситуация «оказывается» отраженной  в сознании. Дело в том, что ситуация не локальный отрезок действительности, а «отрезок» деятельности, форма, в которой осуществляется взаимодействие общающихся. Поэтому ситуации присущи  основные черты деятельности – содержательность, эвристичность, иерархичность, определенная структура.

Важно также отметить, что взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи. С методической точки зрения это весьма существенно, поскольку заставляет организовывать ситуации как деятельность, состоящую из решения задач общения.

Ядром отраженной в сознании ситуации являются взаимоотношения общающихся.

 Если один человек возмущается чьим-то поступком, а другой его оправдывает или согласен с этим, то «возмущение – оправдание» или  «возмущение-согласие» и есть ситуация. Конечно же, это лишь ее основа, на  которую наслаивается многое, в том числе и внешние обстоятельства. Но только наличие этой основы создает истинную ситуацию, которая послужит основой обучения говорению.

Ситуация динамична, меняется вместе с речевыми действиями, в зависимости от них. Каждая реплика продвигает ситуацию. Строго говоря, ситуация в какой-то степени статична: она есть как бы  остановленные на миг взаимоотношения, зафиксированное мгновение речемыслительного процесса. Но это – исходная ситуация, а вся речевая деятельность представляет собой как бы бесконечную цепь ситуаций. На основании изложенного можно дать следующее определение понятия «ситуация»: это такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность.

Ситуация выступает как  основа отбора и организации речевого материала. Поэтому представляется методически неверным считать тему некоей «точкой отсчета» и дробить ее на ситуации.

Ситуация «питается» темой, но не одной, а несколькими: комбинации зависят от смысловых отношений. В этом плане предпочтительнее говорить не о тематичности ситуаций, а об их содержательности.

Предметы обсуждения связаны обычно  определенными отношениями, существуют вне нас. Но в какой-то момент они «подключаются» к деятельности человека: совершается определенное событие, которое вносит рассогласование в систему взаимоотношений между человеком и средой (другим человеком). Появляется проблема. Ситуация как проблема вызывает речевой поступок, выражающийся в отношении человека к рассогласованию системы и в желании снова привести ее в «в норму». Отношение человека к проблеме есть его речевая функция. Главное различие между ситуацией и темой состоит не  в объеме охвата деятельности. Ситуация есть то, что породило проблему для меня в данный момент. Тема же – это как бы потенциальный запас социального опыта, пока не включенного в контекст личной деятельности, т.е. то, что существует в реальности и в сознании, но  в данный момент  меня не касается.

Существует другой «вид социальной связи», который в социологии называется социальным контактом, т.е. система, в которую входят минимум два лица, какая-нибудь ценность, которая ставится основой контакта, какие-то взаимодействия, касающиеся этой ценности. Пример: покупка газеты в киоске, заказ обеда в ресторане и т.д.

 Оппозиционность понятий «ситуация» и «социальный контакт» очевидна.

|  |  |
| --- | --- |
| **Ситуация** | **Социальный контакт** |
| *1. Содержание – некая проблема* | *1. Содержание – некая ценность* |
| *2. Всегда выражается в речевых поступках* | *2. Может осуществляться и без речевых действий (покупка чего-нибудь)* |
| *3. Не локальна. Скажем, похвалить человека можно и в школе и в кино* | *3. Совершается в определенных экстралингвитических условиях* |
| *4. Соотносится с темами, которые можно назвать динамичными: («Как проводить свободное время?», например). Эти темы можно обсуждать* | *4. Соотносится с темами, которые можно назвать статистичными: («Почта, «Столовая»). Эти темы можно описывать* |

Социальные контакты имеют  место главным образом в стране изучаемого языка. Человек, изучавший язык на их основе,  будет, возможно, в состоянии общаться в конкретных условиях страны изучаемого языка. При общении же с иностранцами в нашей стране эти знания окажутся почти ненужными.

При обучении говорению в средней школе социальные контакты вторичны по сравнению с ситуативными. Потому должна произойти переориентация в содержании отбора и организации материала для обучения. Необходимо в связи с этим выявить:

1.           Наиболее частные ситуации как системы взаимоотношений;

2.           Наиболее вероятные программы (типы) речевого поведения собеседников в данных ситуациях.

Речевые  единицы, используемые в речевых ситуациях, могут быть определены тремя способами:

1.           Запись речевых поступков в естественных ситуациях;

2.           «Разыгрывание» речевых ситуаций информантами

3.           Ассоциативный эксперимент

распределение материала по ситуациям заставит прибегнуть к концентрическому их расположению в процессе всего курса обучения. В каждом последующем концентре расширяются  и углубляются уже изучаемые ситуации, а также вводятся новые. У разных ситуаций – разной широты ситуативное поле или конспект ситуации. Широта поля и цели обучения определяют набор материала для каждой ситуации. Главное – отобрать истинное содержание говорения, которое определит лексические единицы.

С точки зрения организации материала важна классификация ситуаций. Укажем на два основных вида:

1.           Обусловленные ситуации, где реплика обучаемого обусловлена определенным контекстом, ситуативным полем первой реплики, и задачей говорящего.

2.           Не обусловленные ситуации, где речевые действия говорящего более или менее свободны и направляются общей задачей  в данной ситуации, задачей, которая в полном объеме невыполнима одним речевым действием, одной репликой. Примером может служить любой диалог, содержащий свыше 4-х реплик.

Ситуация выступает также как способ презентации материала. Под презентацией понимается показ функционирования в говорении какого-то речевого образца. Когда мы приступаем к изучению, скажем, будущего времени и начинаем с того, что это такая-то форма, которая так-то образуется, и приводим примеры, то мы вольно или невольно выводим на передний план структурную сторону грамматического явления. Для общения же первична функциональная сторона, а она может быть представлена только в ситуации. Это тем более касается грамматических моделей со сложной ситуативной обусловленностью или с ситуативной обусловленностью иной, нежели в родном языке. В случае ситуативной презентации учащийся сразу видит как бы образ результата, осознает, что главное – именно  использование речевого образа. Речевые единицы, произнесенные или воспринятые вне ситуации, не остаются в памяти, ибо не являются значимыми для человека. Если же они даже и запечатлеваются, то проку от них мало, поскольку,  не будучи маркированными ситуацией, они лишаются способности к переносу: ученик знает, а использовать не может.

Если вспомнить, какое значение психологи придают именно первой встрече с каким-то явлением, когда создается фундамент запечатления, станет ясно исключительная  важность ситуативной презентации материала.

Ситуация выступает как условие формирования навыков. Гибкость не придается навыку, после того как он сформирован, она развивается в процессе формирования, благодаря специальным условиям. Самым  важным является ситуативность. Ведь важнейшая черта коммуникативного метода – то, что ситуативность признается необходимой не только для развития умения, но и для формирования навыков.

Речевая деятельность основана на переносе навыков, ибо бесконечно вариативные условия общения ставят перед говорящим всякий раз новые задачи. Справится с ними можно только в том случае, если речевые навыки как основа умения потенциально способны к переносу и, следовательно, речевое умение достаточно динамично. Условием формирования ситуативной гибкости речевого навыка являются обусловленные речевые ситуации. Они создают все предпосылки, для того чтобы какая-то речевая единица, речевой образец использовались в специальных, пригодных для автоматизации условиях (регулярность употребления, образцовость), не лишаясь при этом ситуативности (как это обычно свойственно тренировочным упражнениям).

Ситуация является условием развития умения. Потребность, скажем, убедить кого-то в чем-то может естественно возникнуть только тогда, когда ситуация не задана со стороны, а является следствием или предтечей событий, к которым причастны собеседники. Чем шире и глубже связи данной ситуации со всей деятельностью, тем легче возникает мотив: субстанцию сознания составляет деятельность человека.

Очень хороший контекст деятельности может быть задан специальными фильмами. Это должны быть событийные фильмы, интересные по содержанию (проблеме), коммуникативные по  направленности (учет сферы коммуникации), методические по характеру. Такой фильм показывается перед каждым циклом уроков и вводит учащихся в атмосферу очередных событий, опираясь на которые    учитель  создает ситуации в классе. Весь материал для чтения в качестве  не цели, а средства обучения говорению (тексты, используемые для развития говорения, микротексты для усвоения слов и речевых образцов) также опирается на события фильма, но расширяет их и развивает. Даже содержание многих тренировочных упражнений могло бы стать ситуативно обусловленным, не говоря уже об упражнениях на этапе развития речевого умения. Введение контекста деятельности – основные – основная предпосылка и для индивидуализации ситуаций.

В чем же значение ситуации как условия развития речевого умения? Если взять механизмы речевого высказывания, то ситуация способствует развитию любого из них: механизма дискурсивности (только при учете взаимоотношений общающихся развиваются стратегия и тактика говорящего), механизма упреждения (учет реакций собеседника развивает чувство упреждения), механизма выбора (обилие речевых задач и соотнесенность с ними лексических единиц совершенствует их автоматический ситуативный вызов).

Только в ситуациях как системах взаимоотношений возможно эффективное развитие многих важнейших качеств умения. Целенаправленность, например, развивается за счет наличия речемыслительной задачи; продуктивность за счет необходимости каждый  раз создавать новый продукт; самостоятельность – за счет того, что ситуация – явление идеальное, субъективное, «внутреннее», а не внешнее, что приучает  человека  опираться на внутреннюю наглядность, на память, на мышление, а не на всяческие  опоры. Это вовсе не означает, что в развитии речевого умения следует совершенно исключить и вербальные, и иллюстративные опоры. Речь идет о том, что на пути развития умения самостоятельность учащегося должна возрастать.

При обучении устной иноязычной речи создавать естественные ситуации общения нелегко. Возникающие сами по себе в учебной обстановке ситуации общения имеют, во-первых, узкую  содержательную задачу, во-вторых, они с очень большой вероятностью реализуются на родном языке. Первое обстоятельство сопряжено с необходимостью вводить в ситуацию содержания, выходящие за пределы учебного  процесса. Второе обстоятельство связано отчасти с тем, что обучаемый склонен рассматривать иностранный язык как объект изучения, а не как средство общения. Обучаясь иностранному языку, он постоянно имеет дело с учебными задачами, поэтому и сам язык ассоциируется у него с учебным процессом, т.е. с тем, что функции противоположно естественному общению. Он и своего преподавателя воспринимает как человека, ставящего перед ним учебные задачи и контролирующего их выполнение. Чтобы преодолеть это препятствие преподаватель должен обладать способностью перевоплощаться из человека обучающего в человека беседующего. В процессе обучения ученик  боится ошибок, создается напряженное состояние. Главное заключается в том, как исправлять. Коммуникативное обучение предъявляет в этом отношении определенные  требования, несовместимые со всякими постукиваниями и окриками типа «Время!» «Артикль!». Принцип исправления ошибки – речевым способом, как бы переспрашивая и тактично подсказывая правильный вариант, не нарушая процесса общения.

Технология общения жизненно важна для учителя, ибо невозможно обучать общению, не владея этим умением. Процесс общения должен начинаться с первых же минут урока. Функция начала урока – ввести учащихся в атмосферу иноязычного общения, перестроить органы речи и заставить мозг работать в нужном  режиме. Для этого используется речевая зарядка. Многие учителя начинают  урок с оргмомента, но часто он становится  препятствием в установлении контакта. Изо дня в день повторяемые фразы «Кто дежурный?», «Какое сегодня число?» вызывает только заученные ответы «Нет Петрова», «Я дежурный» и т.д., которые никак не могут  служить примером общения.

Некоторые учителя считают, что вообще незачем тратить время на «всякие разговоры», они начинают с дела: «Так, приготовьтесь. Все слушают?». Невозможно установить речевой контакт таким способом. А сделать это не так-то сложно: вопросы, затрагивающие последние события или проблемы учеников, несколько предложений, касающихся самого учителя, – если собеседник почувствует в  высказывании искренность, он прореагирует на него. Так возникает  контакт в общении.

Естественная ситуация общения в учебной обстановке может возникнуть, если даже не прилагать к этому никаких усилий. Но иногда создать ее бывает трудно, ведь  редко удается  опираться на события из жизни обучаемых. Можно вводить ситуацию в форме каких-то отрезков действительности, зафиксированных   вербально или графически, т.е. в форме текстов или рисунков.

Содержание такого текста независимо от объема должно развиваться вокруг определенной сюжетной линии. Не все содержание выражается словесно, часть его лишь подразумевается. И если человек понимает текст, эти подразумеваемые части легко воссоздаются им. Очень часто подразумеваемые части играют решающую роль для окончательного оформления содержания текста. Это свойство и можно с успехом использовать для создания речевых ситуаций. Это универсальный прием (создания ситуаций общения на основе  опущенных звеньев текста) и им можно пользоваться не только в тех случаях, когда текст подготовлен для этого специально.  Для создания ситуаций нужно пользоваться любым удобным случаем.

Еще один способ создания ситуаций с использованием вербального материала основан на подборе текстов, допускающих возможность активного  оценочного отношения к  излагаемым в них фактам, явлениям, событиям. Общение возникает в том случае, когда преподавателю удается с опорой  на содержание вызвать различное  отношение к одним и тем же вещам. Этим приемом можно пользоваться не только на основе специально подобранных учебных текстов, но и при обсуждении любой темы, которая в данный момент становится актуальной. роль преподавателя заключается в том, чтобы исходя из круга интересов обучаемых,  предложить для обсуждения такое событие, которое их заинтересует.

Поскольку противоположность оценок является решающим фактором в развитии дискуссии, преподаватель должен провоцировать ее и тогда, когда у обучаемых обнаруживается единство взглядов. Этого легко добиться, заняв, например, противоположную позицию.

Для создания  ситуаций общения могут также использоваться рисунки. Часто это карикатуры. В рисунках такого типа для изображения того или иного содержания (часто сложного) используются минимальные графические средства. Это весьма распространенный  жанр, и всегда можно выбрать подходящий рисунок. С неменьшим успехом создаются ситуации на основе рисунков с драматическим содержанием.

Как и в тексте, в рисунке должно быть нечто «недорисованное» (эквивалентное опущенным звеньям  текста). В рисунке это нечто должно относиться к самой сути его содержания. Достоинством хорошей  карикатуры является то, что смысл, ее скрыт за внешними деталями.

Человек, обучающийся речи, похож на выздоравливающего после перелома ноги: прежде, чем он начнет ходить самостоятельно, ему нужны костыли. Роль этих костылей и выполняют  споры. Важно помнить, что это – явление временное, и ими нельзя злоупотреблять.

Кроме текстов и рисунков может использоваться полный план, даже на завершающей стадии развития умения. Он обязан отвечать двум требованиям: 1. лексические единицы, составляющие опору, не являются обязательным материалом в данном цикле уроков; 2. используется в опорах преимущественно та лексика, которой ученики владеют рецептивно.

Слова как смысловые вехи призваны служить опорой для процесса развертывания цепочки смыслов. Поэтому  важно, какие слова используются в этих целях. Наиболее адекватными являются фразеологизмы, устойчивые словосочетания, образные выражения, часто дословно непереводимые. Например: «Убедите вашего друга, который хорошо мастерит, читать техническую литературу; я знаю, что считает это излишним».

Опоры:

1)           Ломиться в открытую дверь.

2)           Дело мастера боится.

3)           Знание – сила.

каждый их этих фразеологизмов (ученики не должны ими владеть, а только понимать) соотносится с определенной смысловой  вехой высказывания.

В качестве смысловых вех могут выступать и обычные слова.

**Пословицы и поговорки** – те же афоризмы (где словам тесно, а мысли просторно), за ними стоит огромный социальный опыт людей, который говорящий может  проецировать на себе.

Вербальные опоры могут использоваться и для усвоения грамматической стороны речи в так называемых грамматических таблицах.

Особое место в вербальных опорах занимают опоры, которые можно назвать ассоциативными. Они представляют  собой ряд слов (выражений), которыми учащиеся хорошо владеют (именно поэтому их «не опасно» предъявлять) и которые способны вызвать по смысловой ассоциации вновь усвоенные слова, еще требующие полного овладения ими.

**Схематические опоры.** Схема является одним из способов обобщения действительности. Было бы неразумно не использовать ее в качестве средств овладения этой действительностью, тем более при формировании речевых грамматических навыков, ибо обобщенность присуща им как одно из качеств, на которых покоится  механизм переноса.

Требования к схемам:

1)           Обобщенность

2)           Конкретизированность

3)           Функциональная направленность

4)           Динамичность

5)           Репрезентативность (выведение цветом, шрифтом и т.д.)

К.С. Станиславский писал, что «чем крупнее артист, тем он больше интересуется техникой своего мастерства. С полным правом то же можно сказать и об учителе, о технике  его вербального и невербального общения с учениками. Поскольку он обучает общению, что его техническое, технологическое мастерство должно подчинятся закономерностям речевого общения в процессе реальной коммуникации. Речь идет о том, чтобы обучение было «растворено» до определенных пределов в общении. Это невозможно, если учитель и ученики не будут рассматривать друг друга как речевых партнеров. Это одна из центральных проблем коммуникативного метода.

Быть речевым партнером – это, значит, соответствовать определенным требованиям и, в первую очередь, уметь общаться. Что для этого нужно?

1)           Быть естественным, искренним даже тогда, когда субъективные причины мешают этому.

2)           Быть выразительным как интонационно, так и в жестах, мимике.

3)           Уметь двигаться во время общения (встать, сесть).

4)           Уметь слушать, быть собеседником.

5)           Уметь держать в поле зрения сразу несколько объектов – важнейшее профессиональное умение учителя.

6)           Быть доброжелательным.

Иными словами, коммуникативный метод требует  способного к общению и обученного ему учителя. Но общение, как известно, процесс двусторонний. Какими бы умениями общения ни обладал учитель, он не сможет добиться речевого партнерства, если ученики также не будут обучены хотя бы элементарным правилам общения на  уроке. Нельзя просто рассчитывать на то, что ученики увидят, поймут, привыкнуть и т.п. Нужно специально показывать приемы общения, объяснять их функцию, научить владению ими.

Создание атмосферы общения на уроке во многом зависит от организации собеседников, т.е. от того, какая форма организации используется: индивидуальная, парная, групповая, хоровая или коллективная.

В последние годы хоровая работа стала очень популярной, что объясняется необходимостью увеличить время говорения учеников на уроке.

Конечно, хор иногда уместен, скажем, при отработке нового звука, усвоении интонации, если соблюдаются определенные условия: фразы не рубиться на отдельные слова, хор не является ширмой для некоторых молчунов-бездельников. Но даже в самом лучшем виде хор обеспечивает не говорение, а проговаривание единиц речи.

В качестве одной из форм активизации  можно предположить так называемое «соговорение». Когда учитель обращается с вопросом к одному из учащихся и тот отвечает вслух, остальные могут также реагировать на вопрос, но шепотом или про себя.

Нужно соблюдать условия эффективности использования «соговорения»: ученики не должны повторять ответ  спрошенного; не следует  заставлять учеников это сделать.

Прекрасной формой организации общения является парная работа: время говорения полностью отдается ученикам, развивается их самостоятельность. Но парная работа требует учета многих факторов.

Во-первых, не всякая пара – собеседники. Механическое разделение класса на пары по рядам часто оставляет ученика наедине с таким партнером, с которым он не склонен говорить и на родном языке. Пусть ученики сами организуются в пары, временные или постоянные.

Во-вторых, для работы необходим специальный раздаточный материал, который не всегда бывает.

В-третьих, учитель не должен считать эти минуты времени собственного отдыха: следует ходить по классу, тактично вмешиваться в беседу, помогать.

**4. ОСНОВНОЕ ПОНЯТИЕ «РЕЧЕВОГО НАВЫКА»**

Как известно, заучивание во всех его видах и формах (явных и скрытых) служило и служит основой многих методов. Даже Г. Пальмер считал, что человек тем лучше говорит, чем больше он заучил наизусть. В настоящее время этим грешат представители неопрямизма за рубежом и у нас. В основе такого подхода лежит бихевиористическая теория речевого поведения, которая отстаивает мнение, будто все речевое поведение – это лишь сумма заученных реакций на определенные  стимулы. Будучи примененной в обучении говорению, эта теория приводит к такому положению, когда обучающийся в лучшем случае либо репродуцирует заученные фразы в подходящих условиях, либо варьирует их лексический состав, но до уровня умения говорить в новых ситуациях не поднимается. В этом признаются само неопрямисты.

Советская психология, в частности Л.С. Выготского, противопоставила концепции «речевого поведения» концепцию «речевой деятельности». Согласно ей при усвоении речевых единиц психика человека претерпевает не количественные (как считают бихевиористы), а качественные изменения. У человека появляется речевая способность, которая формируется (именно формируется) под влиянием речевого общения. Эта способность и есть речевое умение. Чтобы достичь речевого умения как цели, развивать его, учителю нужно знать его структуру. Опишем ее в самом сжатом виде:

Прежде всего несколько слов о самих понятиях «навык» и «умение». Каждый из них обладает свойственными ему качествами.

Если умение соотнести с деятельностью, считать его основой, то навык можно рассматривать как основу действия, следовательно, как единицу умения.

**Статус умения и составляющих его навыков**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Феномен  Аспект | Умение | Навык(и) |
| Психологический | Новое качественное образование, речевая способность | Условие речевой способности, ее единица(ы) |
| Деятельностный | Деятельность | Действие(я) |
| Кибернетический | Система | Элемент(ы) |
| Лингвистический | Новые словосочетания, почти все фразы, все сверхфразовые единства | Слово, устойчивое словосочетание, иногда фраза |

В принципе такой подход возможен, поскольку навыки как составные компоненты умения должны обладать основными качествами, которые присущи и умению, хотя уровень этих качеств в навыке и умении различен. Только в этом случае навыки могут быть условиями, предпосылками функционирования умения, его основой.

Речевое умение как система, таким образом, включает три подсистемы: грамматическую, лексическую и произносительную.

Ленгвистический аспект указывает те уровни речевых единиц, которые функционируют либо на основе умения, либо на основе навыка.

Любые речевые навыки, чтобы быть условиями речевой способности и  функционировать как ее основа, должны обладать системой качеств. К ним относятся: автоматизированность, устойчивость, гибкость, «сознательность», относительная сложность и др.

**Автоматизированность** является тем качеством, которое обеспечивает скорость, плавность, экономичность речевого действия (навыка), готовностью его к включению и низкий уровень напряженности, без чего нормальное говорение было бы невозможным. Учителю хорошо известно такое явление, когда, казалось бы, усвоенные в упражнении грамматическое явление или звук, будучи использованными в свободном говорении, употребляется с ошибками. Это явление так называемой деавтоматизации. Следовательно, мало автоматизировать действие, его надо еще сделать устойчивым, т.е. невосприимчивым ко всякого рода влияниям. Это означает, что нужно  в какой-то мере предусмотреть случаи интерферирующего влияния родного языка или другого  навыка на каждый данный речевой навык, выявить факторы, нарушающие устойчивость навыка, и постепенно провести навыковое действие через эти условия, прежде чем включать его в свободное говорение, т.е. необходим этап совершенствования навыков.

Жизненно необходимым качеством речевого навыка является гибкость, ибо без нее навык не способен к переносу, остается «вещью в себе». Гибкость можно рассматривать в двух планах:

а) как готовность включаться  в новой ситуации;

б) как способность функционировать на основе нового речевого материала.

Первое есть результат многократного включения навыка в предшествующих ситуациях данного класса, второе – результат, приобретенный благодаря использованию в процессе формирования навыкового действия достаточного количества вариативного материала.

Чрезвычайно важно заметить, что гибкость не придается навыку после выработки других качеств, а формируется  в процессе создания автоматизированности и устойчивости за счет использования упражнений определенного характера. В коммуникативном методе это условно-речевое упражнение. Именно поэтому гибкостью должен обладать сам навык, а не только умение. Если бы  это было не так, трудно себе представить, откуда появилась бы в умении  динамичность.

Навык как действие характеризуется также относительной сложностью: он может состоять из более мелких элементарных действий, но и сам может быть включен в более сложный навык.  По мере совместного функционирования навыков в системе всего речевого умения их объем увеличивается. Несколько навыков объединяются в цепочку навыков, за счет чего увеличивается автоматическая пробежка, то есть скорость, беглость речи, ибо образуются особые внутрисистемные связи. Возможности «роста навыков» ограничены, ибо говорение нельзя автоматизировать полностью: оно предназначено для использования в бесконечно меняющихся ситуациях общения.

Наконец, несколько слов о «сознательности». «Сознательность» есть свойство навыка, присущее ему благодаря осознанности процесса формирования навыка. Но в процессе функционирования «сознательность» как бы скрыта за автоматичностью действия. Поэтому слово «сознательность» и взято в кавычки. В процессе формирования речи необходимо, чтобы навык (каждый отдельный навык) «не выявлял своей сознательности». Это не означает, что он не связан с сознанием; он связан с  ним постольку, поскольку любое подсознательное действие (осуществляемое без контроля произвольного внимания, так сказать, не на  уровне актуального сознания, как в умении, а на уровне сознательного контроля) связано с сознательной  деятельностью. Именно поэтому С.Л.Рубинштейн писал, что навык есть «единство автоматизма и сознательности».

В связи со сказанным представляется правильным такое определение навыка, которое выразит его функциональную сущность как частного речевого действия, причем выразит таким понятием, которое, не называя всех качеств навыка, включит их в себя «в снятом виде». Таким понятием является «условие». Если  навыки могут стать условиями совершения речевой деятельности, это значит, что они и достаточно автоматизированы, и гибки, и устойчивы и так далее, то есть обладают всеми качествами, и наоборот: если навыки обладают всеми необходимыми качествами в комплексе, значит, они могут служить условиями выполнения деятельности.

Итак, **навык есть способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря  наличию полного комплекса качеств стало одним из условий выполнения деятельности**.

Каждый из навыков как действие состоит  из двух операций,  находящихся в тесной взаимосвязи как внутри одного навыка, так и между разными типами навыков. Схема условно показывает это на примере единичного навыка. Следует, однако, помнить, что навыки составляют три подсистемы: грамматическую, лексическую и произносительную.

**Взаимообусловленность операций в навыках**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Произносительный навык | Операция произнесения | Операция интонирования |
| Грамматический навык | Операция выбора | Операция оформления |
| Лексический навык | Операция вызова | Операция сочетания |

Все рассмотренные типы навыков в совокупности составляют **операционный уровень** умения. Этот уровень не есть еще собственно умение, ибо оно не сводится по своим свойствам к простой сумме составляющих их элементов. Оно всегда обладает своими качествами. Собственно речевое умение – это **мотивационно-мыслительный уровень**.

Речевое умение как самостоятельное явление обладает следующими качествами: целенаправленность, продуктивность, самостоятельность, динамичность, интегрированность и  иерархичность. Первые три уже были рассмотрены выше. Поясним остальные.

Под **динамичностью** понимают способность речевого умения к переносу. В этом смысле динамичность умения сродни гибкости навыка. Но если гибкость навыка обеспечивает его перенос в аналогичную, подобную ситуацию, то динамичность обеспечивает говорящему его речевую деятельность в любой новой ситуации общения.

Под **интегрированностью** следует понимать качество «спаянности» навыков. В речевом умении интегрируются: а) навыки разного типа; б) навыки разной степени и уровня автоматизированности, устойчивости, гибкости, сложности; в) автоматизированные и неавтоматизируемые компоненты. Под последними подразумеваются: жизненный опыт, знания, эмоциональная сфера и т.п. Следовательно, можно сказать, что интеграция происходит и внутри уровней (операционно и мотивационно-мыслительном) и между ними.

Поскольку речевое умение – новый качественный уровень, то благодаря интеграции, умение периодически переходит на более высокие ступени, что переживается изучающим  иностранный язык как неожиданная легкость в говорении.

**Иерархия** речевого умения может быть представлена, прежде всего, двумя основными уровнями: операционным (навыковая основа) и мотивационно-мыслительным (собственно умение), в каждом из которых в результате процесса становления умения образуются подуровни.

В операционном уровне различаются три подуровня: операции, навыки и цепочки навыков. Цепочки образуются за счет повышения степени автоматизированности элементов системы, их устойчивости в результате совместного функционирования и их сцепления с другими. Цепочки навыков обеспечивают синтагматичность говорения (автоматические пробежки).

Что касается мотивационно-мыслительного уровня, то прежде всего следует выделить подуровень собственно качеств умения, вырастающих на почве качеств навыков. Это определяет необходимость предварительного формирования навыков как основы умения на базе каждой дозы речевого материала.

Затем, если идти «вверх», правомерно выделить отдельные, но взаимообусловленные сферы: эмоционально-волевую и интеллектуально-познавательную. Строго говоря, это сферы не речевого умения, а сферы человека как личности, но они теснейшим образом связаны с речевым умением. Это показывает обязательность их учета (учета индивидуальности) в обучении говорению.

Ведущая сфера, как бы стоящая над всеми другими, - мотивационная. Она питается от других  сфер, образно говоря, как лампочка от батареек, но «свет мотивационной сферы» в свою очередь освещает все, что совершается на более низких уровнях. Это определяет невозможность обучения вне мотивации.

На основе сказанного представляется правильным определить речевое умение через понятие «управление», в котором в снятом виде передаются все характеристики умения плюс его функциональная, деятельностная направленность. Именно наличие в  умении всех его качеств – целенаправленности, динамичности, продуктивности, самостоятельности, интегративности и иерархичности -  делает его способным к управлению речевой деятельностью. Таким образом, *речевое умение есть способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения.*

Вся система качеств умения вырастает только на основе качеств навыков. Такой подход к трактовке речевого умения и составляющих его навыков дает возможность положить в основу обучения говорению схему:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Навыки |  | Речевое умение |

**5. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ**

5.1. Условно-речевые упражнения как средство формирования речевых навыков

Прежде чем приступить к изложению методики формирования грамматических и лексических навыков, необходимо рассмотреть два общих вопроса, касающихся работы на данном этапе. Формирование навыка со всеми присущими ему качествами, особенно автоматизированности, устойчивости, гибкости и относительной сложности, требует определенных условий. Поскольку условия создаются в упражнениях, становятся ясными, что для формирования речевых навыков необходимы специальные упражнения. Эти упражнения должны отвечать определенным требованиям, вытекающим из принципов коммуникативного метода.

Правомерно разделить все требования на два вида: стабильные, т.е. такие, которым упражнения данной категории должны отвечать всегда, и варьируемые, соблюдение которых обусловлено методической целесообразностью в зависимости от разных факторов обучения.

**А. Стабильные требования.**

1)           Наличие речевой задачи говорящего: «Поинтересуйтесь….», «Подтвердите, если вы согласны…» и т.п., что обеспечивает условную мотивированность речевого поступка.

2)             Ситуативность, т.е. соотнесенность каждой реплики с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников.

3)           Преимущественная направленность произвольного внимания обучаемого на цель и содержание высказывания, а не на его форму.

4)           Слияние трех сторон говорения.

5)           Моделирование речевого общения в каждом из элементов упражнения: сочетание реплик как элемент упражнения есть продукт обусловленной ситуации.

6)           Коммуникативная ценность фраз.

7)           Экономичность упражнения во времени.

8)           Достаточное количество однотипных фраз и действий.

9)           Обеспечение относительной безошибочности действий обучаемого.

10)         Одноязычность упражнений.

**Б. Варьируемые требования**

1)           Совмещение изолированно усвоенных явлений (стадия комбинирования, где формируется устойчивость навыка).

2)           Дифференцированное усвоение  явлений.

3)           Тематическая, логическая связанность фраз (элементов упражнения).

4)           Простота и краткость первых реплик.

5)           Наличие заданного языкового материала.

6)           Наличие указаний на операции с материалом.

Заметим, что варьируемые требования следует понимать как факультативные: они используются не по желанию, а по необходимости.

Если с точки зрения перечисленных требований оценить те упражнения, которые обычно используются в качестве подготовительных, тренировочных и т.п., то станет совершенно ясно: они не отвечают  необходимым требованиям.

В. Риверс писала: «Чтобы перенос в реальную жизнь из учебного процесса был по настоящему успешным, работа в аудитории должна как можно точнее имитировать условия реального языкового общения».

Такая работа и происходит в условно-речевых упражнениях, о которых будет кратко рассказано дальше. Они принципиально отличаются от любого вида тренировочных упражнений, поскольку моделируют то, что имеет место в реальном речевом общении. Каковы же принципы их аргументации?

В любой фразе, звучащей в процессе общения, заложен определенный логический контекст, который может быть вскрыт репликами лишь определенного содержания. Если, например, вы услышите от собеседника: «Ну, не хочу туда ехать, и все!», то наверняка  не захотите его удивить фразой:  «А у меня пропала собака», скорее всего, вы прореагируете: «А куда же вам нужно ехать?» и т.п.

Конечно, диапазон логического контекста любой фразы довольно широк. Однако и то же высказывание в силу многих обстоятельств может вызвать разные реакции (реплики). Но упражнение можно специально организовать так, чтобы в реплике содержалась как раз та форма, которую необходимо автоматизировать. Иначе говоря, логический контекст должен вскрывать в одном нужном для автоматизации речевой единицы направлении. Для этого стоит лишь изменить форму привычной установки в упражнениях, установки типа: «Образуйте форму повелительного наклонения», «Поставьте следующие предложения в прошедшем времени», «Заполните пропуски словами по смыслу» и т.п. Ведь говорящий никогда не ставит перед собой подобных задач.  Он, возможно, захочет побудить собеседника к действию и тогда употребит повелительное наклонение; захочет  осведомиться, не происходило ли действие в прошлом, и для этого поставит глагол в прошедшем времени т.д. Поэтому необходимо формулировать установки так, чтобы они выражали какой-либо из множества стимулов, побуждающих нас высказываться в процессе реальной коммуникации.

Вместо обычного «Образуйте форму повелительного наклонения» можно сказать: «Советуете ли вы мне делать то, от чего я  отказываюсь?»

-          Я не хочу смотреть этот фильм.

-          Посмотрите обязательно (он великолепен).

-          Нет, не буду.

-          Я не люблю посещать зоопарк.

-          Пойдите туда обязательно (там очень интересно).

-          Может быть.

-          Я не хочу читать эту книгу.

-          Прочтите обязательно (она интересная)

-          Хорошо и т.д.

Каждая реплика учащегося обусловлена желанием дать совет. В центре внимания – речевая, а не формально-грамматическая задача. Конечно, эта задача в определенной мере условна. Однако, если упражнение проводится должным образом, ученик-собеседник «принимает игру»: «навязанная» речевая задача становится своей. Если реплики учителя жизненны, соответствуют интересам учащихся, условность тут же отпадает.

Попробуйте вместо «Поставьте предложения в прошедшем времени» сказать: «Я вам скажу, что я обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше», и вы увидите, с каким интересом ученики будут реагировать на ваши реплики.

-          Каждый вечер я немного читаю.

-          А вчера ты тоже читал?

-          Да, конечно.

-          Я делаю зарядку ежедневно.

-          И сегодня делали?

-          Безусловно

-          Перед сном я обычно гуляю.

-          Вчера тоже гуляли?

-          А почему    бы нет?

Как и в первом примере, интерес учеников-собеседников вызван возможностью осуществить речевую задачу, а автоматизируемые формы для него лишь средство выполнения задачи.

Таким образом, первым принципом построения условно-речевых упражнений является принцип исполнения речевой задачи говорящего в качестве установки. Выдвижение на передний план речевой задачи создаст в упражнении условия, адекватные речевым, т.е. основу для переноса, изменит характер производимых учеником действий по имитации, подстановке  и т.п., которые будут действительно речевыми действиями, а не языковыми операциями, обеспечит комплексность усвоения лексической, грамматической и  произносительной стороны речевой деятельности.

Наличие речевой задачи, однако, недостаточно для автоматизации определенной формы. Ведь, выполняя одну и ту же речевую задачу, ученик может облечь высказывание в разные формы. Например, при установке «Согласитесь со мной, если я прав» реакциями могут быть:

-          Этот фильм мне не понравился.

1)        – Он и мне не понравился.

2)         - Да, это плохой фильм.

Если цель – усвоение окончаний прилагательных, пригоден вариант № 2, а не № 1. Следовательно, упражнение нужно организовать так, чтобы в репликах учеников использовалась   все время автоматизируемая грамматическая форма и чтобы они были однотипны в этом плане.

Этому и служит второй принцип построения условно-речевых упражнений *– принцип аналогии в образовании и усвоении грамматических форм*. Он означает, что выполняя речевую задачу, ученик конструирует свои реплики по аналогии с образцом, представленным обычно в реплике учителя или на доске. Образец постепенно сворачивается  и благодаря этому интериоризуется; появляется чувство формы, на основе которого человек затем в речи и конструирует эту форму мгновенно. Если первый принцип обеспечивает функциональную сторону речи, то второй – ее формальную сторону.

Но форма и функция в условно-речевых упражнениях усваиваются не раздельно, не последовательно, а параллельно. Однако на первом плане сознания находится речевая задача, оформление речи протекает на втором плане. Такой процесс характеризуется тем, что форма усваивается не в отрыве от ее функции, а наоборот, в тесной связи с нею, за счет нее.

Поэтому правомерно выдвинуть третий принцип –  **принцип параллельного усвоения формы и функции при ведущей роли последней.**

Важно отметить, что для формирования лексических навыков второй принцип окажется излишним (по вполне понятным причинам).

Различается множество видов условно-речевых упражнений (УРУ), которые классифицируются по составу, по установкам и по способу выполнения. Поскольку для становления навыка наиболее важно то действие, которое в упражнении выполняет ученик (способ выполнения), покажем классификацию УРУ по этому критерию.

**1) Имитативные** УРУ, в которых учащийся для выполнения речевой задачи находит языковые формы, лексические единицы в реплике учителя (в образце) и использует их, не изменяя. Например: «Подтвердите, если это так».

– Иванов хороший ученик?

-    Да, он хороший ученик.

**2) Подстановочные УРУ**, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру, какой-либо грамматической формы. Например: «Если я не прав, возразите мне».

-  У тебя маленькая квартира.

-  Что вы. У меня большая квартира.

Здесь в словосочетании «прилагательное + существительное»  заменяется первый компонент. Это может быть направлено и на автоматизацию, скажем, окончаний прилагательных (как в данном случае), и на усвоение сочетаемости лексических единиц. Другой пример: «Поинтересуйтесь качеством того, о чем я скажу».

-  Вчера у нас была лекция.

-  *Интересная* лекция?

-  Не очень.

С точки зрения автоматизации окончаний прилагательных это подстановочное УРУ, ибо здесь также происходит подстановка, но в потенциально возможное словосочетание. Для формирования лексических навыков, однако, это упражнение репродуктивное.

3) **Трансформационные** УРУ, в которых ученики для выполнения речевой задачи трансформируют реплику (или часть реплики) собеседника, что выражается в  изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т.п. Для лексических навыков трансформация может выражаться в передаче того же содержания другими словами. Например: «Передайте товарищу мои слова».

-  Я не читаю детективов.

-  Он говорит, что детективов не читает.

4) **Репродуктивные** УРУ, при выполнении которых предполагается воспроизведение в репликах учащихся тех форм или лексических единиц, которые усвоены в предыдущих упражнениях.

Если раньше ученик репродуцировал, опираясь либо полностью на образец (в имитативных), либо на аналогичную форму (в подстановочных), либо на похожую форму (в трансформационных), то здесь репродукция уже полностью самостоятельна. Например: «Угадайте».

-  Вчера в универмаге я что-то купил.

-  *Новый костюм?*

-  Нет, красивый плащ.

Другой пример: «Сделайте замечание собеседнику, если вы считаете, что он поступает неверно».

-  Я обедаю обычно в 6-7 часов.

-  Это плохо. Нельзя обедать так поздно.

Все четыре вида, выполняемые в указанной последовательности, представляют собой комплекс УРУ, используемый обычно для усвоения какой-то одной формы или группы лексических единиц. В зависимости от многих факторов (материал, аудитория, ступень обучения и т.п.) комплекс может видоизменяться и в количественном, и в качественном отношении.

Поскольку приемы работы с УРУ в корне отличаются от приемов работы с другими упражнениями и, кроме того, играют иногда решающую роль в их эффективности, опишем в тезисной форме основные моменты технологии работы.

1)        Приступая к работе с УРУ впервые, необходимо не только разъяснить ученикам суть этих упражнений. Но и продемонстрировать их выполнение. Главное при этом – довести до сознания учеников, что они не «выполняют упражнения», а реагируют, беседуют, общаются. Поэтому они должны стараться и соответственно вести себя «по речевому»

2)        Установки вначале даются на родном языке, иностранные эквиваленты вводятся постепенно.

3)        Перед выполнением упражнения (не каждого, разумеется) следует обязательно отработать его выразительную сторону: логическое ударение, эмоциональную окраску и т.п. Иначе упражнение «разваливается», ибо партнеры теряют речевой контакт.

4)        Для большей естественности реплик постепенно вводятся разговорные штампы, клише.

5)        Поскольку учителю трудно запомнить все свои реплики во всех упражнениях, заготавливаются маленькие карточки, где обозначены установки и опорные слова для каждого упражнения. Важнейшим моментом является умение учителя как бы невзначай использовать их в качестве опор для памяти, а не как материал для считывания своих реплик. С читающим –собеседником общения не получится.

6)        Одно  упражнение, состоящее из 8-10 элементов (микродиалогов), должно выполняться  не более двух минут. Общая продолжительность работы с УРУ зависит от ступени обучения и колеблется в диапазоне от 15 до 30 минут.

7)        Возможна и желательна такая организация работы с УРУ, когда время говорения почти полностью отдано учащимся. Для этого необходим специальный раздаточный материал – карточки с иллюстрациями.

Наряду с перечисленными положениями имеются еще по крайней мере три, от которых без преувеличения зависит само существование УРУ. Опыт их применения показал, что некоторые учителя считают:  если они дали речевую установку, значит это уже УРУ. По сути же дела использование одной лишь речевой задачи без других факторов часто приводит к формализму: формальное «общение» вроде бы налицо, «собеседники» подтверждают, опровергают, спрашивают и т.п. Но не случайно мы взяли слова «общение» и «собеседники» в кавычки, ибо в действительности это лишь внешняя оболочка коммуникации. Какие факторы имеются в виду?

1)            **Психологическая перестройка** учителя на новый лад работы. Прежде всего сам учитель должен понять, что процесс выполнения УРУ – это общение, пусть условное, регламентированное нуждами обучения, но общение. Понимание этого определяет все его поведение.

2)            **Ситуативная обусловленность** реплик. Допустим, дается установка: «Если вы согласны делать то, что вас просят, скажите об этом», и следует реплика «Помоги ему, пожалуйста!», то ученику неясно, кому и в чем он должен помочь. Поэтому необходимо предпослать приведенной реплике другую:

– Петя не может понять текст. Помоги ему!

– Хорошо, я ему помогу.

Иногда ситуативную соотнесенность репликой не создать, тогда следует прибегнуть к иллюстрированной наглядности. Например: «Прав я или нет?»

-  (Показывая картинку) Эта комната не уютная, мне кажется.

-  Что вы! Очень уютная.

-  Может быть.

3)            **Достоверность реплик.** Если то, что говорится, является неправдой по отношению к говорящему, не может быть речи даже об условном общении. Например, учитель раздает ученикам книги и дает задание: «Посоветуйте мне прочесть ту или иную книгу и обоснуйте это». Отличное задание. Но… ученики этих книг не читали. Они, правда, учились, как надо вообще советовать, обосновывать свой совет, но по отношению к данной книге этот совет  будет ложью, а не условностью.

Все реплики в УРУ должны быть рассчитаны на личность обучаемого, на его действительный жизненный опыт.

В заключение несколько слов об уровнях УРУ. Выше были выделены четыре вида УРУ по способу их выполнения. Это виды УРУ второго уровня – УРУ2. Возможны, однако, и УРУ первого уровня  УРУ1. Это более низкий уровень оречевленности, поскольку в УРУ1 есть только речевая задача, но нет реальной ситуативной отнесенности: кроме того, высказывание полностью обусловлено по содержанию, а опоры – зрительные, вербальные. Примером УРУ1 может служить специальная подставочная таблица, в содержательном плане имеющая одну  функциональную направленность и снабженная установкой типа: «Представьте, что вам нужно попросить собеседника сделать что-то». Собеседник снабжается другой карточкой с заданием: «Представьте себе, что вы обещаете сделать то, о чем вас просят». Работа проходит в парах по специальным раздаточным материалам. Является подготовительной для особых случаев (для некоторых учащихся) и должна занимать минимум процесса автоматизации.

5.2. Подкрепление в процессе формирования навыков.

На данном этапе возможны различные подкрепления. Это и аудированое восприятие усваемого материала в речевой зарядке и в речи учителя на уроке, куда новый материал включается специально, и зрительные подкрепления во время выполнения домашнего задания.

Но мне хотелось бы описать один из видов подкрепления, который является по своей природе комплексным и поэтому в некотором роде универсальным для формирования навыков. Поскольку он связан с письмом, необходимо во избежание недоразумений начать с того, что понимается под «письмом».

Представляется методологически оправданным и методически  целесообразным прежде всего различать два понятия – «письмо» и «запись». Критерием их деления служит отношение пишущего к содержательной стороне высказывания: при  письме она определяется самим пишущим.

I. «Письмо» следует рассматривать как один из основных, самостоятельных видов речевой деятельности, который  может осуществляться  на двух уровнях:

1)        уровень репродуктивный – фиксация собственных высказываний при сохранении всех особенностей устной формы общения (за исключением, разумеется, интонационных). Этот уровень функционирует обычно в тех  случаях, когда мы делаем пометки для своих высказываний, пишем обычное письмо;

2)        уровень продуктивный – продуцирование собственно письменной речи со всеми присущими ей особенностями (полнота, развернутость, грамматическая нормативность). Этот уровень функционирует в тех случаях, когда пишутся статьи, научные  рефераты, книги, художественные произведения.

И тот и другой уровень «письма» используется в коммуникативных целях, т.е. функционирование стимулировано речевыми задачами. Различие между этими уровнями лежит прежде всего в лингвистической сфере.

II. «Запись» речи как вспомогательный вид деятельности также осуществляется на двух уровнях:

1)           уровень репродуктивный – запись (фиксация) слов, высказываний других людей без изменения;

2)           уровень продуктивный – запись речи других людей в виде ее конспектирования (на слух) или реферирования (визуально), когда происходит трансформация воспринятой формы высказываний.

Оба уровня «записи» имеют место в процессе общения; разница между ними кроется в уровне владения речевым умением (умениями): уровень продуктивный требует владения не только письмом, но и аудированием, и чтением.

Если теперь вернуться к письму как подкреплению и выяснить  возможность и целесообразность использования предложенных уровней как средств обучения говорению. В частности как средств формирования навыков, то можно сказать, что в качестве подкреплений на этапе формирования навыков следует использовать  только репродуктивный уровень.

**Письмо-репродукция** как подкрепление  может иметь место:

а) при подготовке устных высказываний (составление плана, набросков, опорных слов и выражений, фиксируемых самим учащимся);

б) при подготовке домашнего задания, которое всегда выполняется письменно, часто в форме письма к другу.

Однако главным средством, рекомендуемым в качестве подкрепления служит **запись-репродукция**. Один из возможных приемов такого вида записи является *запись на слух с однократного предъявления.*

В чем заключается предполагаемый прием?

Готовясь к уроку, учитель составляет небольшое высказывание (микротекст), состоящее из 5-8 фраз, в которых содержатся новые лексические единицы или грамматическое явление. Это должно быть именно высказывание (хотя мы и называем его микротекстом) со  всеми признаками устной формы речи. Оно записывается  заранее на переносную доску или на карточку для эпидиаскопа, а также на магнитофонную ленту.

После того как учащиеся ознакомились с новыми словами или новым грамматическим явлением, учитель говорит: «А теперь послушайте, что думает по этому поводу один из иностранцев, посетивших наш город. Согласны вы с ним?» Ученики слушают высказывание с магнитофона (30-40 секунд), потом учитель говорит «Чтобы лучше ответить на мой вопрос, запишите это высказывание». Учитель произносит фразу за фразой, а ученики записывают их. Однако эта запись в корне отличается от диктанта. Она характеризуется следующими признаками:

1)           каждая фраза произносится только один раз и не повторяется ни при каких условиях;

2)           если фраза длинна, а ученики еще не научены схватить ее целиком, можно расчленить ее на две части, но только по смыслу, а не по величине, т.е. так, чтобы получились смысловые синтагмы;

3)           ученики должны быть приучены повторять услышанную фразу шепотом, прежде чем они ее запишут. Это условие совершенно обязательно, без него, как и без других, предполагаемый прием теряет свои преимущества.

4)           фразы произносятся в нормальном (а не замедленном) темпе.

Когда высказывание записано, выставляется переносная доска (или микротест показывается через эпидиаскоп) и в течение одной минуты ученики сверяют свою запись с правильной. Учитель  может указать на трудные с орфографической точки зрения места. Тот, кто не успел что-то записать, может это сделать сейчас.

Таким образом, предполагаемый прием является единственным  видом работы, когда в усвоении участвуют все четыре анализатора: ученик слышит фразу, проговаривает ее, записывает и прочитывает.

После этого выполняется упражнение в автоматизации.

Эксперименты показали, что постоянная запись речевого материала на слух с однократного предъявления способствовала успешному формированию многих важных параметров говорения, а именно:

а) более правильному интонационному оформлению речевых отрезков;

б) увеличению средней длины «автоматической пробежки», т.е. совокупности слов, произносимых между двумя паузами;

в) улучшению синтагматического (смыслового) членения речевого высказывания;

г) увеличению беглости речи;

д) повышению продуктивности говорения, которая характеризуется синонимичными заменами элементов передаваемого текста, положительными привнесениями, т.е. привнесениями, которые способствуют более точной передаче мысли и т.п.

Есть все основания предполагать, что запись на слух с однократного предъявления при постоянном ее использовании даст еще лучшие результаты. И не только по указанным  параметрам, ибо будет способствовать развитию техники письма, а затрачиваемое на запись время сокращается до предела. В конечном счете учащиеся смогут достигнуть такого уровня, когда не потребуется специальное время на  запись необходимого им материала: они смогут его фиксировать попутно. Значение этого для средней и старшей ступени обучения трудно переоценить.

5.3. Формирование грамматических навыков

В предыдущем изложении были рассмотрены такие вопросы, которые непосредственно касаются формирования и грамматических навыков. Поскольку эти вопросы имеют принципиальное значение, напомним их в тезисной форме.

1)           Во-первых, это ф**ункциональная ориентация** процесса формирования навыков, предписывающая не последовательное усвоение  сначала формы, затем функции грамматических явления, а усвоение формы вместе с функцией, на ее основе.

2)           Во-вторых, это **ситуативность** (условная либо реальная) как обязательное условие формирования речевых навыков, способных к переносу.

3)           В-третьих, это **условно-речевые упражнения** как средство управления формированием навыков.

4)           В четвертых, это **квантование правил** как способ управления формированием навыков.

5)           В-пятых, это запись на слух с однократного предъявления как комплексное подкрепление для становления навыков.

Учитывая все это, рассмотрим другие вопросы, касающиеся формирования грамматических навыков. Прежде всего что такое грамматический навык, ибо, не представляя себе сущности грамматических навыков, учителю трудно грамотно организовать процесс их формирования.

Функционирование грамматической стороны говорения происходит следующим образом:

а) говорящий выбирает модель, адекватную своему речевому замыслу. Выбор, конечно, происходит подсознательно. Когда нам нужно пообещать что-то собеседнику, то мы в зависимости от ситуации и отношений с собеседником скажем: «Я сделаю это». Или: «Хорошо, я обещаю тебе». Это произойдет только в том случае, если форма глагола будущего времени усваивалась вместе с функцией «обещание» и, следовательно, маркирована ею в сознании человека. Это и есть функциональная сторона навыка, или операция выбора;

б) говорящий оформляет речевые единицы, которыми заполняется модель. Операция оформления должна произойти согласно нормам языка и в определенных временных параметрах.

Многие ошибки не мешают взаимопониманию, если говорение обладает соответствующими качествами как деятельности, прежде всего синтагматичностью и выразительностью, и как продукта, т.е. логичностью, содержательностью и т.д. Это не означает, что можно не заботиться о профилактике ошибок; сказанное определяет лишь усиление акцента на том, что важнее, за счет того, что менее важно для коммуникации.

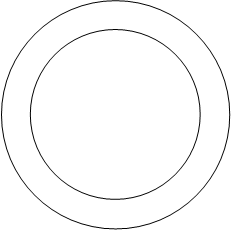
Грамматическое оформление высказывания теснейшим образом связано с владением лексикой, зависит от уровня лексических  навыков. Вот почему формировать грамматические навыки можно лишь на основе таких лексических единиц, которыми учащиеся владеют достаточно свободно.

Здесь уместно сделать одно принципиально важное замечание. Может показаться (а так обычно и считают), что соотнесенность с ситуацией присуща только операции выбора. Но это не так: она присуща и операции оформления, правда, опосредованно, через то, что лингвисты называют грамматическим значением. Скажем, фразой «В городе много строят» можно выразить и подтверждение, и отрицание мысли собеседника, но в обоих случаях использование в ней неопределенно-личного  местоимения означает выдвижение на передний план самого действия, а не его производителя. Выбор модели зависит и от того, насколько усвоено  говорящим ее грамматическое значение (в данном случае – неопределенность действующего лица). А оно как раз теснейшим образом связано с оформлением данной модели,  ибо форма и ее значение едины и неразрывны, говоря иначе, грамматическое значение, с одной стороны, связано с оформлением модели, с другой – с ситуацией, от чего зависит выбор.

Понимание и признание этого влекут за собой отказ от  последовательного формирования сначала операции оформления (в языковых и им подобных упражнениях), а затем операции выбора (в речевых упражнениях), ибо в этом случае оформление вынуждено отрывается от ситуативности и поэтому не вырабатывается механизм ситуативного сложения за оформлением высказывания.

В результате такого обучения ученик, рассказывая о проведенном дне, говорит «Я читаю книгу…» вместо «Я читал книгу», не замечая ошибки неситуативного использования временной формы. Названный механизм вырабатывается только в том случае, если форма и функция усваиваются параллельно, при ведущей роли функции, как это имеет место в условно речевых упражнениях.

Обе операции – выбор и оформление – синтезированы в грамматическом навыке в единое действие, обладающее качествами речевого навыка как такового. Общую структуру грамматического навыка в ее методической интерпритации можно представить следующим образом:



Усваивается на основе                                                                                              Усваиваются на основе

общей установки                                                                                                        установок в условно-речевых

перед комплексом                                                                                                      упражнениях

упражнений

Допустим, мы имеем дело с грамматической моделью будущего времени. Ее грамматическое значение – выражение будущности действия; речевых функции, которые можно выразить с ее помощью, по крайней мере следующие: обещание, удивление, сообщение, предположение, требование, уверенность и др.

В каждой системе речевых средств есть определенное ограниченное число грамматических навыков, составляющих в целом грамматическую сторону говорения. Необходимо выявить их номенклатуру, затем установить их иерархию с точки зрения необходимости для владения говорением. Кроме того, нужно знать функциональные возможности каждой модели, т.е. какие речевые функции каждая из них способна выполнять. Это послужит основой для построения всей подсистемы обучения грамматической стороне говорения.

Здесь, однако, нас интересует не вся подсистема, а лишь подэтап формирования грамматических навыков в цикле уроков. На этом отрезке обучения, как правило, усваивается какой-либо один грамматический навык или два-три его «варианта» (например, 1-е и 3-е лицо глагола в прошедшем времени). Для этого следует по возможности отвести два урока.

Опишем общий ход двух «грамматических» уроков.

Прежде всего – «шапка» урока. Она выглядит следующим образом.

|  |  |
| --- | --- |
| ***Тема урока:*** | «Мое свободное время»  (отпуск,  каникулы) |
| ***Цель урока:*** | Формирование грамматических навыков (Второй урок может иметь цель «Совершенствование грамматических навыков») |
| ***Сопутствующая задача:*** | Совершенствование произносительных навыков – логическое ударение |
| ***Речевой материал:*** | 1)            новый – модель 1-го и 3-го лица глаголов в будущем времени;  2)            для повторения – синтаксичекская модель с модальными глаголом в настоящем и прошедшем времени. |
| ***Оснащение урока:*** | магнитофон, переносная доска, иллюстрированная наглядность |
| ***Ход урока:*** | поскольку о начале урока у нас будет отдельный разговор, начнем сразу с работы над грамматическими навыками. Она проходит на основе стадий его формирования:  1)восприятие, 2) имитация, 3) подстановка, 4) трансформация, 5) репродукция, 6) комбинирование |

Каковы  специфика и задачи каждой стадии?

1) **Восприятие**. Известно, что первая попытка человека создать что-то невозможна, если он предварительно не воспринял это в речи другого человека.

Роль предваряющего слушания в формировании динамического стереотипа чрезвычайно велика. Воспринимая иноязычную речь, человек «не слышит», не различает ее состава, в частности не улавливает грамматическую форму. Слышать  он начинает лишь в случае, ели его внимание привлечено каким-либо способом подачи: интонация, пауза, выделение голосом, ударение. Если предварительное слушание организовано правильно и учащийся воспринимает однотипные фразы, понимая, какую функцию эти фразы реализуют, то это и способствует зарождению речевого динамического стереотипа как основы грамматического навыка. Слушание к тому  же сопровождается внутренним проговариванием, что играет решающую роль в укреплении стереотипа

2) **Имитация, подстановка, трансформация, репродукция.**  Работа на указанных стадиях была рассмотрена в рамках условно-речевых упражнений, поэтому выскажем лишь несколько дополнительных замечаний.

Прежде всего о последовательности упражнений. В принципе последовательность стадий меняться не должна, отдельные стадии могут лишь отсутствовать, что зависит от характера подстановки или трансформации, и от нужд обучения, когда, скажем первые две стадии уже освоены. Так, например, на втором уроке нет нужды снова начинать упражнение с имитативных или даже подстановочных.

Второе замечание касается соотношения упражнений. На него влияет много факторов. На первом уроке важно соотношение между имитативными и подстановочными, с одной стороны, и трансоформационными и репродуктивными – с другой. Оно зависит от характера грамматической структуры, внутриязыковых  трудностей   ее усвоения, межъязыковой интерференции и .т.д.

Есть речевые образцы, требующие больше имитации, есть такие, усвоение которых после записи можно начать с подстановки. Но, как  правило, это соотношение должно быть не меньше чем 50:50, с преобладанием второго компонента.

Первый урок заканчивается репродукцией.

Что вносят в формирование грамматического навыка эти четыре стадии?

**Имитация** закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. Укрепляется осознание функциональной стороны модели. Запоминается формальная сторона (на основе концентрации возбуждений в коре).

**Подстановка** начинает формировать операцию оформления. Зарождается осознание обобщенности модели. Увеличивается способность к репродукции на основе аналогии.

При **трансформации** все указанные процессы поднимаются на более высокий уровень. Укрепляется операция оформления. Начинается дифференциация временной связи. Зарождается операция самостоятельного вызова модели.

**Репродукция** как направляемое изолированное употребление усиливает дифференциацию временной связи. Завершается установление ассоциации между формальной и функциональной стороной модели. Завершается формирование операции вызова, а также внутреннего образа модели.

Заметим, что в упражнениях на этих стадиях будущее время используется во всех своих функциях, которые оно способно выполнять в говорении.

3)            **Комбинирование** заслуживает особого рассмотрения. Если продолжить разговор о формируемых механизмах, то нужно сказать, что комбинирование прежде всего укрепляет дифференцировку временной связи и, во-вторых, вырабатывает ее устойчивость. Оба эти качества по сути дела две стороны одной медали.

На этой же стадии формируется механизм выбора, именно выбора модели, а не ее вызова. Это разные механизмы (может быть, разные уровни одного механизма): вызов происходит в условиях, когда сознание направлено только на возможность использования усвоенной модели, поскольку высказывание учащегося остается на уровне одной фразы и весь опыт реплик в предыдущих упражнениях подсознательно подсказывает вызов именно данной модели; выбор же происходит в таких условиях, когда высказывание планируется объемом в две-три фразы. Естественно, что внимание говорящего распыляется. Оно переключается с автоматизируемой модели на содержание всего высказывания, на передачу его смысла, на тактику говорения. В этом случае нужно уже произвести выбор необходимой модели из определенного материала, причем в усложненных условиях. Здесь, кстати, начинает формироваться  один из важнейших механизмов, без которого невозможно нормальное говорение, - сверхфразовое упреждение.

Целесообразно назвать эту стадию комбинированием, ибо на этой стадии происходит специальное, целенаправленное, управляемое «сталкивание» усвоенной на предыдущих стадиях модели с другими, усвоенными еще раньше. Речь идет именно об управляемом  комбинировании: упражнения этой стадии следует специально организовать так, чтобы усваиваемая модель поочередно комбинировалась со всеми теми (главными их тех), что используются с нею в естественном говорении. У каждого грамматического явления, по-видимому, есть свой «структурный ареал», если можно так выразиться, т.е. совокупность тех форм, с которыми она чаще всего соседствует в речевых высказываниях. Соседство это вызвано коммуникативно-функциональными причинами. Этот же принцип должен воплощаться и в упражнениях, что и будет способствовать выработке качества устойчивости у грамматического навыка.

То, что мы имеем в виду не формальные оппозиции, а смысловые, коммуникативные. Речь идет не о противопоставлениях форм одного падежа другому, единственного числа множественному, настоящего времени прошедшему или одного прошедшего другому. Хотя и такие противопоставления имеют значение, если, однако, они функционально ориентированы и коммуникативно оправданы.

Все эти вопросы требуют дополнительных исследований, ибо их значение для формирования грамматических навыков трудно переоценить, особенно следует приветствовать идею о совместном усвоении некоторых явлений, например глагольных времен, предложенную В.Н.Карасевой и П.Б. Гурвичем, что сыграет весьма существенную роль в скорейшем создании естественной коммуникации уже на начальной ступени обучения.

На стадии совмещения используются те же условно-речевые упражнения, в которых установка нацеливает ученика на совмещение разных речевых образов. Например, не: «Скажите, хотите ли вы делать то же самое» а,: «Скажите, хотите ли вы делать то  же самое, и пообещайте мне сделать это».

-          Я хотел бы сегодня сходить в кино.

-          Я бы тоже хотел. Я обязательно пойду сегодня в кино.

Комбинирование редко укладывается в первый из двух «грамматических уроков». Зато во втором уроке оно занимает чаще всего половину времени наряду с трансформацией и репродукцией. Таким образом, за два урока общее соотношение имитативных и подстановочных действий с одной стороны, и трансформационных, репродуктивных и совмещающих (как более творческих, самостоятельных и поэтому более полезных) – с другой, составляют приблизительно 1:3, что показано на следующей схеме:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Первый урок |  | Второй урок |
| Восприятие  Запись  Имитация  Подстановка |  | Трансформация  Репродукция |
| Трансформация  Репродукция |  | Комбинирование |

Такое соотношение обеспечивает продуктивность усвоения.

В связи с усвоением грамматической стороны говорения нельзя не сказать о том. Что следует с точки зрения коммуникативного обучения отнести к «грамматике». Это обусловлено тем, что границы между лексикой и грамматикой, установленные в лингвистике, и те, что вырисовываются при обучении говорению, не совпадают. Достаточно вспомнить, например, формы прошедшего времени сильных глаголов в немецком или английском языке, которые для обучения являются, конечно, лексикой, ибо они, на мой взгляд, не образуются в процессе говорения, а порождаются как готовые. С другой стороны, такие явления, как глаголы управления в немецком языке, - это не лексика, а «грамматика», ибо усвоение таких глаголов только как лексических единиц недостаточно для использования при говорении.

5.4. Формирование лексических навыков.

Чтобы формировать лексические навыки, нужно прежде всего знать, что это такое, на основе каких механизмов они функционируют. Очевидно, что для использования какой-либо лексической единицы (ЛЕ) необходимо:

а) вспомнить ее, вызвать в памяти соответственно задаче, замыслу, что происходит, конечно, подсознательно;

б) мгновенно сочетать данную ЛЕ с предыдущей или (и) последующей, причем сочетание это должно быть не просто правильным лингвистически, но и адекватным речевой задаче в данной ситуации.

Наличие этих операции впервые замечено  Н.И. Жинкиным.

Указанные операции сопровождаются работой механизма ситуативного сложения: если автоматически вызванное слово не  подходит ситуации, не «срабатывает», то включается уже сознательный выбор ЛЕ, или сознательный подбор сочетаний.

Различные данные позволяют выделить в лексическом навыке следующие компоненты:

а) **Слуховые и речевые следы** от самого слова в их соотнесенности: благодаря последней осуществляется слуховой контроль за «формальной» правильностью слова.

б) **Соотнесенность** слуховых и речедвигательных следов слова **со зрительным образом предмета** (прямо или косвенно).

в) **Ассоциативные  связи слова с кругом других слов**, что физиологически объясняется категорийным поведением слова, настроенностью слуховых и речедвигательных следов одного слова на следы других слов. В речевом продукте это выражается в устойчивых и  в свободных словосочетаниях.

г) **Связи слова, составляющие его смысловое строение**. Этих связей у каждого слова много, так как они отражают: функцию предмета, обозначенного данным словом, свойства предмета, связи его с другими предметами и т.п. В этом плане следует напомнить, что смысл, по словам А.А. Леонтьева, есть «аналог значения в конкретной деятельности». Отсюда правомерно сделать предложение, что каждая из связей  речевой деятельности, а следовательно, маркирована теми условиями, в которых эта деятельность протекала.

д) **Соотнесенность слова с ситуацией** как системой взаимоотношений собеседников. Э.И. Соловцева экспериментально установила, что «уровень активности слова зависит как от  богатства связей, так и от  способности к возбуждению той стороны  связи, которая обусловлена данной ситуацией», что «при отсутствии должной ситуативной заостренности вызов слова не состоится».

Важно подчеркнуть, что ситуативность слова основана не на неких обособленных связях, отличных от тех, что обеспечивают формальную правильность слова и его семантическую правильность. Иначе говоря, **форма, значение и назначение** слова представлены на физиологическом уровне как «единая полифункциональная система».

В указанной триаде ведущим звеном является «назначение» слова, ибо слово несет основную коммуникативную нагрузку и поэтому в говорении оно выражает отношение говорящего, его эмоциональное состояние, оно всегда используется для решения какой-то речевой задачи. Следовательно, можно сказать, что форма «слова» и его «значение» маркированы «назначением» (функцией).

Учитывая описанную выше структуру лексического навыка, легко определить, какие недостатки присущи традиционной процедуре работы по его формированию.

Во-первых, новые лексические единицы как бы «навязываются» учащимся. Последние приходят на урок иностранного языка после других уроков, и их мозг работает в ином, не соответствующем восприятию слов, режиме. Предъявляемые слова ни в смысловом, ни в эмоциональном плане для них  не значимы, ибо не нужны **сейчас**, в данный  момент, для того чтобы что-то сказать (а в говорении слова нужны только для подобных целей). Поэтому новые лексические единицы воспринимаются как незначимые.

Во-вторых, ученики при этом пассивны. Они, конечно запоминают, но запоминание здесь самоцель, ибо оно произвольно. В основе этого лежит стратегия: сначала запомни, затем используй. При всей внешней логичности она вредна, ибо необходимо не запомнить, а затем использовать, а запомнить,  используя, т.е. запомнить в деятельности, непроизвольно. Заготовка слов впрок (как белка заготавливает орехи) не вызывает интереса у учеников.

В-третьих, семантизация 10-15 слов занимает часто 20-25 минут урока. Эти минуты, умноженные на количество уроков, где присутствует семантизация, составляют в целом едва ли не 1\10 часть всего учебного времени.

В-четвертых, семантизация – это лишь сообщение значений, главным же в словоупотреблении является не само значение слова, а его связи. Знание значения есть только **знание** слова, **владение** словом требует усвоенности его **назначения**, его функции.

Могут возразить: ведь семантизация предполагается как предварительная стадия, за ней, дескать, следует автоматизация, в процессе которой и усваивается назначение слова, его функция, ситуативная отнесенность. Но в том-то и беда, что стратегия – «сначала вне ситуации, затем в ситуации» или «сначала форма и значение, затем функция, назначение» - неэффективна либо требует чрезвычайно много времени. Это вполне объяснимо, ибо соотнесенность любой стороны навыка с ситуацией именно потому и действенна в говорении, что приобретается она вместе со словом, т.е  когда слово усваивается как функциональная единица. Ситуативная отнесенность не придается слову, а усваивается с ним, точнее, слово (его форма и значение) усваивается благодаря ситуативной отнесенности  и необходимости слова для высказывания своих мыслей и чувств.

Хорошо  известно, что традиционная стратегия приводит в лучшем случае к **знанию** слов, т.е  способности ученика назвать изолированное иноязычное слово в качестве эквивалента к слову родного языка, а не к **владению**. Это происходит потому, что связи образующиеся при запоминании формы и значения без их назначения, т.е. в условиях неадеквартных функционированию  слова, качественно неоднородны тем связям слова, которые имеют место в говорении (В.С.Коростелев). Отсюда и отсутствие переноса навыков.

С одной стороны у учащихся недостаточно хорошо развита активность и  самостоятельность высказывания по взволновавшим их проблемам, не выработано умение глубоко и всесторонне оценивать политические и моральные проблемы, мотивы  поведения своих сверстников, умения сопоставлять свои взгляды и поведение с мыслями и поступками героев литературных произведений, фильмов и т.д.

С другой стороны, когда учителям удается организовывать такого рода беседы, то  ощущается острый недостаток лексического материала у учащихся для выражения своих мыслей : 10-15 слов, которые даются обычно, не позволяют даже элементарно высказаться по проблеме.

В целом следует отметить, что в процессе усвоения лексических единиц  нет места для собственно симантизации как некоей предварительной стадии. Процесс овладения словом есть единый, ценный процесс, в котором учащиеся будучи подготовленными в содержательном и эмоциональном планах и уже имея потребность высказать свою мысль с первых же реплик самостоятельно используют предоставленные в их распоряжение слова. Овладение значением осуществляется через функции; раскрытие значения слов является лишь сопутствующим процессу усвоения компонентом, как бы  растворяясь в этом процессе.

По сути дела нужно решить две проблемы: во-первых, вызвать у учащихся потребность в новых словах, во-вторых, дать им эти слова в удобном для использования виде. Для решения первой проблемы использованы данные описанные Н.П.Бехтеревой. Ею установлено, что одно и то же состояние мозга вызывается в двух разных случаях: если запоминаемое слово было для испытуемого  эмоционально значимым и при просмотре интересного по содержанию фильма.

Можно предположить, что если перед процессом овладения  новыми словами показать учащимся специальный проблемный фильм эпизод, продолжительностью 3-5 минут который взволновал бы их и вызвал тем самым депрессию альфа-ритма, а вслед за этим предоставить им слова необходимые для выражения своего отношения к воспринятому, слова которые тоже вызовут депрессию альфа-ритма ибо они значимы для учащегося, то наблюдалось бы требуемая синхронизация ритмов в работе головного мозга, что и обеспечит запоминание слов. Фильм несомненно вызовет определенное отношение, а следовательно и  желание (речевую интенцию) поделиться своими мыслями и чувствами.

Предъявление «экстралингвистического»  объекта перед процессом формирования лексических навыков обеспечивает так же то, что ученик бывает внутренне готов  к встрече с новыми словами. Таким образом просмотр специального фильма перед процессом овладения лексическими единицами преследует цель создать содержательный базис процесса формирования лексических навыков.

Если нет специальных фильмов,  то для создания содержательного базиса говорения можно использовать интересные сюжетные картины, рассказы, прочитанные дома на родном языке, некоторые проблемы взятые с урока литературы, т.е. любой подобного рода

  «экстралингвистический»  объект должен быть достаточно проблемен, чтобы вызвать желание участвовать в общении, обсуждении и соответствовать возрастным интересам учащихся.

Вторая проблема решается с помощью функционально-смысловых таблиц (ФСТ). Они составлены таким образом, что ученик легко находит нужное ему слово и предъявляются после просмотра фильма-эпизода.

Когда вызвана потребность в говорении, то у ученика  актуализируются слова родного языка, поэтому необходимо чтобы он без каких либо затруднений мог перейти от родного слова к овладению функцией лексических единиц иностранного языка.

В этом случае на помощь приходит прием – функциональное замещение. Суть его заключается в том, что в группах все слова даны парами: «родное слово - иноязычное слово» «иноязычное слово -родное слово», причем родное слово написано более мелким и бледным шрифтом, а иноязычное крупнее и ярче. Желая что-то сказать, как-то отнестись к проблеме ученик находит нужную ему группу слов, а в ней то слово, которое выражает его мысль. Родное слово служит здесь  лишь переходным мостиком.

Важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами ученики используют их для самостоятельного оформления своих мыслей. На усвоение 60 слов отводится 2 лексических урока. В первом из них цель можно сформулировать как формирование лексических навыков, а на втором – совершенствование.

**ВЫВОДЫ**

1. Таким образом, общение, которое как один из ведущих видов человеческой деятельности выполняет функции обучения, познания, развития и воспитания, призвано  выполнять эти функции и в коммуникативному обучении иностранному языку. В этом случае общение служит: 1) каналом, по которому осуществляется познание, 2) средством, развивающим индивидуальность, 3) инструментом воспитания необходимых черт личности, 4) способом передачи опыта и развития умений общаться.

2. Коммуникативная система обучения строится реверсивным путем: сначала намечается конечный продукт (цель) , а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. такой подход обеспечивает обучению систематичность со всеми присущими ей качествами – цельностью, иерархичностью, целенаправленностью.

Процесс обучения иноязычной культуре, построенный на коммуникативной основе, расширяет возможность предмета в решении этой задачи. Коммуникативное обучение ориентированно на личность и строится  таким образом, что непосредственная деятельность учеников, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не остаются за порогом школы, а учитываются  при  организации общения на уроке. Обучение строится не на прохождении учебных тем, изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем. При этом ученики получают возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события из жизни класса, школы, города, страны, обосновывать и отстаивать собственное мнение.

При коммуникативном обучении дети учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой  диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами.

При коммуникативном обучении развитие мышления осуществляется не столько путем сравнения с родным языком, сколько за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач разного уровня проблемности, отражающих содержание  процесса общения. Тем самым развивается познавательная и коммуникативная функция общения.

3. Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. Однако значение общения как вида человеческой деятельности не ограничивается указанной функцией. Тем более когда основной целью обучения является овладение иностранным языком как средством формирования личности учащегося. В этом случае общение может быть использовано также в качестве канала воспитания, познания и развития.

4. По мнению философов, социологов, психологов, общение есть такой социальный процесс, в котором происходит обмен деятельностью, опытом, способом деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. Общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором ее развития, условием формирования ее психических свойств. Приобщение ребенка к  общественно-историческому опыту человечества происходит только в  общении со взрослыми, с учителем, друг с другом. Именно общение является важнейшим условием правильного воспитания.

5. Коммуникативное обучение строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной.

Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих для учащихся нечто новое, отказ от многократного чтения того же текста или упражнений с тем же заданием, вариативность  текстов разного содержания, но построенных на одно и том же материале, постоянную вариативность компонентов воссоздаваемых ситуаций, условий обучения, форм речевых высказываний, заданий и  приемов их выполнения и т.п. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания, развивает речепроизводство, эвристичность и продуктивность речевых умений учащихся, вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности.

**ГЛАВА  II.**

**Коммуникативное обучение на начальном этапе.**

**1. Коммуникативное развитие учащихся на начальном этапе.**

Говоря о коммуникативном развитии учащихся младших классов следует отметить, что младшие школьники недостаточно полно раскрывают связи между явлениями. Хотя младшие школьники практически владеют основами построения теоретических понятий и готовы к теоретическим обобщениям (это является важнейшим психологическим новообразованием этого возраста), в высказывании все-таки предпочитают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям, описание конкретных фактов установлению причинно-следственных связей между ними. В процессе школьного обучения у них развивается способность строить рассуждения, делать выводы, умозаключения, складывается планирующее мышление.  Развивающее обучение младшего школьника позволяет успешно формировать не только теоретическое мышление, но и рефлексию на способ речевой деятельности, в частности рассуждение.

Наиболее привычным и доступным для данного возраста является решение коммуникативной задачи описания. В этот период описание выступает в качестве наиболее распространенной учебной задачи, решение которой неразрывно связано с оптимальными возможностями восприятия. Наиболее интересно оно развивается и совершенствуется именно в младшем школьном возрасте. Этот факт может быть учтен учителем иностранного языка как психологическое обоснование широкого использования образной наглядности: картинок, рисунков, предметов, игрушек как организации предметного плана высказывания.

Исследования Т.С. Путиловой решения  коммуникативных задач школьниками разных возрастных  периодов показало, что младшие школьники по целому ряду параметров уже дифференцируют такие коммуникативные речевые задачи, как описание и объяснение, с одной стороны, и доказательство и убеждение, с другой. Так, например, при необходимости решения двух последних задач они используют значительно больше слов, смысловых связей, выражающих причинность, чем при решении задач описания и объяснения. Использование ими причинности в высказывании свидетельствует о   том, что учащиеся этого возраста понимают и осознают направленность доказательства и  убеждения на вскрытие причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающей действительности.

Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач, например, описания, объяснения, доказательства наибольшей коммуникативной направленностью на партнера общения. Решение этой задачи представляет даже для взрослого человека большую сложность, неговоря уже о младших школьниках. В силу особенностей  своей речемыслительной деятельности они не могут в  полной мере овладеть всеми структурными,  содержательными и формальными (языковыми) компонентами убеждения. Способ решения данной задачи, представляющей самостоятельную трудность, не может стать объектом сознания школьника без специально организованного общения.

Характеризуя в целом уровень развития продуктивной речевой деятельности младших школьников, можно сказать, что в процессе обучения у них происходит усложнение, комплексирование и устного, и письменного высказывания за счет увеличения количества второстепенных  членов предложения, появления составного сказуемого и т.д. Одновременно, в связи с расширением словаря школьника увеличивается количество предложений в порождаемом тексте, общий объем высказывания. Речевые действия приобретают рефлексивный характер. Учащийся начинает самостоятельно рассуждать и управлять своими мыслительными операциями, осознавать существенные связи в высказывании.

Названные выше особенности коммуникативного развития младшего школьника свидетельствуют о:

1)           естественной гетерохронности развития устных и письменных форм общения, т.е. опережении устного высказывания и понимания на слух;

2)           недостаточной сформированности всех речевых механизмов, в частности, осмысления;

3)           недостаточном уровне развития способов формирования мысли.

Сама мысль школьника не подчиняется еще целиком логическому плану ее изложения. Высказывания, особенно развернутые, часто бывают недостаточно логичны. В том же случае, когда ребенка целенаправленно учат орфографии, пунктуации, построению текстов, общению и т.д., он выявляет более высокий уровень развития во всех видах речевой деятельности.

**2. Говорение – цель и средство коммуникативного**

**обучения**

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение.

Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием.

По мнению Ф. Кайнца, например, самой совершенной является та речь, пользуясь которой говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим содержанием обусловленным речевой ситуацией Ф. Кайнц выделяет в производстве речи на два этапа.

Первый – формирование речевой интенции (речевого намерения) – включает в себя две фазы: так называемое речевое стимулирующее переживание и фазы формирования суждения.

Второй этап говорения также состоит из двух фаз: 1) формирования внутриречевого конспекта; 2) произнесения.

Мыслительный внутриречевой коспект формируется на основе двух первых фаз речевого намерения. С помощью ассоциаций и детерминирующей установки возникают образы слов как единство знаков и смыслового содержания.

На этапе произнесения формируется сенсорный и моторный образ слова, осуществляется синтаксическая расстановка слов и их сочетаемость.

А.А. Леонтьев представляет структуру речевого  действия как взаимоотношения трех фаз:

1)           планирование речевого действия;

2)           осуществление речевого действия;

3)           сопоставление и контроль, внутри которых выделяются следующие этапы: а) формирование речевой интенции, б) построение внутренней программы (замысла) будущего высказывания, в) грамматическая реализация высказывания и выбор слов, г) внешнее оформление высказывания.

На основе мотива и других факторов формируется речевое  намерение, опосредуется речевым, субъективным (предметным) кодом и формируется как замысел (или программа) речевого высказывания. В этих компонентах отсутствуют еще  сведения о грамматической структуре и всех последующих компонентов производства речи.

На начальном этапе обучения на иностранном языке перевод программы в собственно языковую форму отличается от такого перевода на родном и производится по схеме: программа – высказывание на родном языке – высказывание на иностранном языке.

В соответствии с «Программой обучения иностранным языкам в начальной школе» устная иноязычная речь расценивается, с одной стороны, как цель, а с другой – как средство обучения. В программе не только указывается на краткое содержание обучения устной речи на каждом этапе, но и приводятся примерные параметры владения аудированием, говорением в формах диалогической и монологической речи для каждого этапа. Эта попытка – установить  конечные требования к умениям и навыкам, если даже они предложены на основе обобщения положительного опыта преподавания – заслуживает одобрения, т.к. подобный подход делает возможным осуществлять действенный контроль в процессе формирования соответствующих умений и навыков и выявляет конкретные требования в виде норм владения иностранным языком на каждой стадии обучения.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения, «для того, чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании».

 Основные задачи говорения на начальном этапе.

Общие умения, свидетельствующие о взаимодействии различных видов речевой деятельности, Гальскова Н.Д. рассматривает на сенсорно-перцептивном уровне, формирование которого происходит на  начальном этапе. Например, умения 1) соотносить акустические (при слушании и говорении) и зрительные (при чтении и письме) образы с семантикой; 2) коррелировать скорость аудирования (чтения) в зависимости от условий восприятия и целевой установки; 3) проявлять гибкость в восприятии и переработке информации в зависимости от трудности речевого сообщения; 4) автоматически применять правила, накопленные в долговременной памяти; 5) пользоваться ориентирами восприятия  и порождения речи; 6) преодолевать направленность внимания на артикулящию; 7) широко пользоваться прогнозированием на уровне языковой формы и  содержания; 8) использовать сенсорно-перцептивную базу родного языка в иностранном и др.

Допустив, что все виды речевой деятельности должны тесно взаимодействовать не только на продвинутом этапе, но и в самом начале обучения иностранному языку, можно сделать два практических вывода:

1)           не надо делать специальных усилий для переноса речевых умений;

2)           надо строго управлять учебным процессом, учитывая как общие, так и различные параметры устной и письменной форм коммуникации.

Важное значение для решения методических задач в области обучения говорению, приобретают положения о результате говорения, который определяется как ответное  действие участника общения вне зависимости от того, имеет ли оно внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу же или через некоторое время. Этот результат проявляется в реакциях, действиях, поведении слушающего, реализуется в деятельности других людей.

Иногда в методических пособиях, посвященных обучению устной иноязычной речи, особо подчеркивают в качестве ее ведущих характеристик такие черты, как мотивированность, эмоциональность, направленности и ситуативность. Мера эмоциональности и  ситуативности устной речи несравненно выше той, которая  может наблюдаться в письменном тексте. Это поясняется непосредственной  контактностью устного речевого акта, что отсутствует в сфере общения письменной речи.

Способность к общению, которое затрагивает сферу социальных отношений между людьми, самым  естественным  образом имеет «выход» на личностные качества учеников, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, со взрослыми, с различными средствами массовой информации, независимо от того, на каком языке или в какой предметной области это взаимодействие протекает. Следовательно, данная способность, будучи универсальным качеством личности, имеет общепедагогическое звучание и должна выполнять организующую функцию в школьном образовании, т.е. объединять все учебные предметы в упорядоченную систему.

В свою очередь, способность к общению на иностранном языке предполагает развитие у обучаемых определенного комплекса свойств и личностных качеств, благоприятствующих овладению иностранным  языком и его практическому использованию, как средства  ознакомления с другой национальной культурой и средства общения с носителями другой культуры. Таким образом, школьник не только  овладевает еще одним способом общения, но и приобщается к иному  культурному наследию, что формирует его личность, принадлежащую к  определенному языковому и культурному сообществу, а также развивает его общечеловеческое сознание.

В отличии от ранее предпринимаемых попыток объединить цели обучения иностранному языку и общие задачи образования преимущественно через учебный материал (язык, сведения о культуре), определенное в качестве стратегической цели обучения предмету развитие у обучаемых способности к общению дает возможность выйти за узкие рамки языковых аспектов обучения в область личностных отношений учащихся друг к другу, к содержанию обучения, к окружающей их действительности, к культуре страны изучаемого языка и др. Это, в свою очередь, создает особое «педагогическое поле» для развития личностных качеств обучаемого, его интеллекта и познавательных  возможностей, эмоций, готовности к общению в разных видах группового и коллективного взаимодействия.

Развитие способности к общению на иностранном языке связано, в первую очередь, с формированием у обучаемых коммуникативной компетенции. Так   как начальная школа является первым звеном в общей системе школьного образования, то ее задача – заложить основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей (в том числе реальных потребностей и интересов в общении и познании детей младшего школьного возраста).

В области обучения говорению данная общая цель конкретизируется следующим образом.

По окончании начальной школы учащиеся, согласно «Программе» обучения иностранным языкам в начальной школе», должны уметь:

- общаться (на элементарном уровне) со своими сверстниками ( в том числе и   из страны изучаемого языка) в рамках обозначенных программой сфер, тематики и ситуаций общения;

- в условиях непосредственного общения понимать и реагировать (вербально и невербально) на устные высказывания партнера по общению в рамках сфер, тематики и ситуаций, обозначенных программой, используя в случае необходимости перенос, просьбу повторить. Поскольку умения воспринимать и понимать звучащую речь являются составной частью непосредственного устноречевого общения, то эти умения рассматриваются в программе в совокупности с умениями говорения;

- делать элементарные связные высказывания о себе, о членах своей семьи, о друге, о школе, о городе и др., выражая при этом (на  элементарном уровне) свое отношение к воспринятой информации или предмету высказывания.

Поскольку и при  такой формулировке целей в силу их слишком общего и несколько абстрактного характера достаточно сложно прогнозировать содержание и результаты обучения говорению, в названной выше программе проведена их дальнейшая детализация. При этом учитывалось, что для ребенка язык, которым он овладевает пусть даже в в отрыве от естественной языковой среды, является не  системой знаков, правил или речевых образцов, а инструментом, позволяющим ему осуществлять свои намерения, удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности, достигать практического результата (узнать что-либо новое, совместно сделать что-либо и т.д.). Выполняемые языком в жизни  ребенка функции многообразны, и все они должны быть представлены в учебном процессе:

-          язык – средство для удовлетворения материальных потребностей ребенка: «Я хочу» – функция;

-          язык – средство, контролирующее поведение самого ребенка и его партнера по общению: «Делай , что я тебе говорю» – функция;

-          язык – средство выражения собственной индивидуальности, сходство с окружающими и отличия от них : «Это – я»  - функция;

-           язык – средство познания окружающей действительности «Почему?» - функция;

-           язык – средство, с помощью которого ребенок может «построить» свой собственный мир, представить его и «разыграть»: «Представь себе» – функция;

-          язык – средство, позволяющее сообщать, передавать то или иное содержание: «Я должен тебе что-то сказать» – функция.

Конкретизация целей (задач) обучения говорению на начальном этапе осуществляется, в свою очередь, по этапам. Каждый этап обучения имеет свои задачи и является очередной ступенькой в овладении учащимися основами иноязычной коммуникативной компетенции.

Так, на первом этапе выделяются четыре основные задачи. При этом важно заметить, что на данном этапе в силу возрастных особенностей детей первоклассников, а также по причине того, что в  первом классе проводится обучение школьников родному алфавиту и чтению на родном языке, вся работа на уроке иностранного языка строится на устной основе с акцентом на игровую мотивацию обучаемых. В результате у детей формируется коммуникативное ядро – первичные навыки и умения иноязычного общения.

Каждая задача обучения связана с реализацией общающимися определенных коммуникативных намерений. Уточнив последние, можно   выделить круг основных умений, овладение которыми делает учащихся способными решить ту или иную коммуникативную задачу. Выделенные таким образом умения, с одной стороны, выступают в качестве уточненных (детальных) задач обучения говорению в начальной школе, а с другой – являются одни из компонентов содержания обучения.

Как известно, говорение включает в себя различные акты, которые протекают в конкретных ситуациях общения и являются его продуктом. Вместе с тем в структуре устноречевого общения коммуникативная ситуация возникает в определенных сферах общения: социально-бытовой, учебно-трудовой, социально-культурной, игровой. Коммуникативные ситуации влияют на выбор тематики и могут быть как однотемными, например, в социально-бытовой сфере, так и политемными, например, в социально-культурной сфере. Например, в социально-культурной сфере были выделены такие темы: «Город (село) и его достопримечательности», «Путешествия и экскурсия», «Транспорт», «Правила уличного движения», «Времена года», «Погода», «Отношение к природе», «Любимые герои сказок и мультфильмов» и др.  В социально-бытовой сфере были выделены следующие темы: «Семья», «Помощь старшим и младшим по дому, семейные традиции», «Дом и квартира, обязанности по дому», «Самочувствие», «Еда» и др.

Для того, чтобы иметь представление о возможных путях реализации задач общения, помимо коммуникативных ситуаций, сфер, оформления и коммуникативных задач даны примерные стимулы для оформления разных типов высказываний, таких, как диалог-расспрос, монолог-описание, диалог – «этикет», монолог-сообщение и др. Например, для решения задачи «Установить контакт с партнером по общению»  такими стимулами могут быть следующие: «Представься, скажи, как тебя зовут. Если тебе нужно срочно уйти, извинись и  попрощайся», «Представь его (ее) своим друзьям, родителям», «Поздравь его (ее) с ….., пожелай ему (ей)….».

Отбор языкового (фонетического, лексического и грамматического) материала для говорения осуществляется в программе в соответствии с задачами общения и предполагал логичный, последовательный и динамичный выход на планируемый результат обучения. В новой программе сделана попытка показать динамику «прироста» подлежащего усвоению материала на каждом последующем этапе обучения. Кроме того, в ней в качестве одного из компонентов содержания структурирован  в соответствии с другими основными содержательными вехами лингвострановедческий и страноведческий материал, что позволяет расширить целевые возможности программы, сориентировать обучение не только на приобретение речевых навыков и умений, но и на введение детей в мир иной культуры, приобщение их к социокультурным особенностям другого народа. Так, например, для развития у первоклассников умений называть лица, предметы, животных и действия с ними в рамках тем «Любимые герои сказок и  мультфильмов», «Еда», «Любимые игры», «Мир животных и отношение к ним», «Времена года», «Погода», «Школа» происходит ознакомление детей с героями сказок и мультфильмов, известными в стране изучаемого языка, с национальными блюдами, с играми, в которые играют их сверстники за рубежом, с названиями животных, обитающими в стране изучаемого языка, с ее некоторыми географическими и  климатическими особенностями, с названиями школьных дисциплин, принятыми в этой стране. На втором этапе обучения список тем  расширяется: в него включаются такие темы, как «Путешествия и  экскурсии», «Транспорт», «Город (село) и его достопримечательности», «Свободное время», и учащиеся знакомятся в рамках этих тем с мерами длины и веса, денежными знаками и ценами, принятыми в стране изучаемого языка, с названиями городов и их основными достопримечательностями, с государственной символикой, с  географической картой; им сообщаются также некоторые сведения из истории народа, говорящего на изучаемом языке. На третьем (завершающем) этапе к этому материалу прибавляется знакомство школьников  с основными дорожными знаками, принятыми в стране изучаемого языка, а также с вывесками в магазинах.

Таким образом, взяв за основу определенную задачу обучения и ориентируясь на предполагаемый результат, выраженный в способности школьника реализовать то или иное коммуникативное намерение, конкретный потребитель программы может вносить необходимые изменения в компоненты содержания обучения говорению, ситуации, тематику, их лексико-грамматическое наполнение, а также варьировать последовательность работы с данными ситуациями, тематикой и т.д.

## ВЫВОДЫ

1. Итак, исходя из выше упомянутой программы, на первом этапе ученик должен уметь:

-          устанавливать контакт с партнером по общению в учебных, игровых и реальных ситуациях общения;

-          называть лица, предметы, животных и действия с ними, давать их количественную, качественную и временную характеристики в учебных, игровых и реальных ситуациях общения;

-          выражать эмоциональную оценку (чувства, желание (нежелание) воспринимаемой информации;

-          понимать и отдавать простые указания в учебных, игровых и реальных ситуациях общения.

2. На втором этапе сохраняются все основные задачи первого класса, но при их решении осуществляется обогащение коммуникативного ядра за счет овладения школьниками новыми средствами общения. Дополнительно к обозначенным четырем задачам выдвигается новая, связанная с умениями школьников высказываться не только об увиденном, но и по прочитанному тексту или на его  основе.

3. На третьем этапе осуществляется система приобретенных ранее знаний, навыков и умений и их дальнейшее совершенствование, в том числе совершенствование умения школьников самостоятельно решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения (данное умение должно быть важно составляющей учебного процесса -–большое его начало); происходит усложнение устной речи учащихся – большое внимание уделяется формированию таких качеств высказывания, как его логичность и последовательность; проводится целенаправленная работа по развитию у обучаемых умений выражать личностное отношение к информации. Важно заметить также, что к третьему этапу школьники овладевают языком (на   элементарном уровне, в рамках требований программы) во всех его основных функциях.

4. Выделенные задачи являются на начальном этапе обучения стержневыми при конструировании содержания обучения по предмету: именно они, а не тематика и не языковой и речевой материал являются отправной точкой отбора и организации учебного материала.

### ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

**Использование диалогов-образцов для развития навыков и умений учащихся**

Теоретические положения, изложенные в предыдущих главах данной работы, были проверены нами на практике. Исследование проводилось по методу естественно-опытного обучения без нарушения обычного хода учебного процесса.

Предлагаемая система работы с данным учебным комплексом  Т.Б.Клементьевой и Б. Монк по развитию навыков говорения предусматривает развитие следующих речевых  умений, являющихся конечными требованиями к устной речи.

1)         Правильно структурно и интонационно оформлять речь, пользоваться различными схемами построения беседы.

2)         Соединять в процессе речи разноструктурные реплики, владея умением переключаться с одной структуры на другую.

3)         В ответах исходить  не из языковой формы стимулирующей реплики, а из ситуации общения.

4)         Выражать субъективно-модальное, личностное отношение к высказываемому.

5)         Владеть механизмом внутриструктурных связей.

Эксперементально-опытное обучение проводилось на базе отобранных диалогов образцов, материал для которых определялся тематикой проходимых уроков и языковым минимуом, который в основном соответствовал программным требованиям с необходимым выходом за рамки данного в стабильных учебниках лингвистического материала.

За период эксперементального обучения учащимися были усвоены диалоги-образцы по следующей тематике: Family, pets, hobbies, Greal

Опытное обучение проводилось в школе № 61 г. Ростова-на- Дону и в школе № 4 ст. Кущевской Краснодарского края.

На протяжении всей педагогический практики в школе при обучении навыков говорения, мною делался акцент на аудирование текстов и демонстрацию диалогов-образцов.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение способствуют развитию друг друга в процессе обучения, так как понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания. В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи, т.е. составление мыслительного плана или  конспекта будущего высказывания.

Зная о том, что продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешнеречевой практикой, может привести к искажению  слуховых образов и затруднить образование акустико-актикуляционных признаков, нами были выбраны небольшие тексты и все  трудности фонетические, лексические, грамматические снимались до того, как звучал текст. Ребятам предлагалось выполнить несколько заданий:

-          составить план;

-          ответить на вопросы к тексту (устно);

-          пересказать текст;

-          обсудить текст и высказать свою точку зрения;

-          составить диалоги по содержанию текста;

-  провести сопоставительный анализ того, о чем говорится в тексте и того, что  находит отражение в реальной действительности.

Мы уже не раз подчеркивали в 1 главе, что любая речевая деятельность обуcловлена  ситуацией т.е. условиями в которых осуществляется данное высказывание. Существует огромное множество реально существующих ситуаций  общений и поэтому речевые  умения  должны развиваться на основе упражнений в условиях учебных речевых ситуаций, моделирующих реальное речевое общение.

На своих уроках английского языка я создавала речевую ситуацию которая обеспечивала потребность учащихся в речевом общении и побуждала к выражению мысли и использованию при этом определенного языкового материала. Важно отметить, что  на начальном и среднем этапах мы сами создаем ситуации общения и определяем тему и языковой материал. На старшем этапе используется ситуация частично управляемые преподавателем, поэтому я контролировала происходящее с точки зрения временной и тематической выдержанности, а также нормативной правильности.

Во время педагогической практики я отметила для себя, что для обучения не подготовленной устной речи большое значение имеет систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребности высказывания, активизации мыслительной деятельности. Для создания проблемных ситуаций, которые в дальнейшем  приводят к формированию навыков говорения я прибегала к различным источникам информации (книга, газета, аудио и видео записи) и разным по своему характеру вербальным и не вербальным опорам, а т.ж. конкретным приемам обучения.

Анализ учебника Т.Б.Климентьевой и Б. Монк Happy English показал, что созданию ситуаций способствуют:

а) организация материала по темам и подтемам;

б) предваряющее повторение  речевых образцов и штампов, характерных для обращения разговора по телефону и т.д.

в) введение разнообразных мыслительных задач.

На уроках английского языка как на младшем, так и на старшем этапе я использовала ситуации вербального характера для обучения диалогической и монологической речи. Особое внимание я уделяла обучению диалогической речи, перерабатывая диалоги-образцы учащиеся 5-6 классов формировали навыки говорения на иностранном языке. Я старалась варьировать задания предлагая осуществлять как несложные преобразования, так и самостоятельные речевые сообщения.

При изучении иностранных языков необходимо учитывать возрастные  психологические особенности. Принимая во внимание тот факт, что у детей младшего школьного возраста хорошо развито образное мышление, на своих уроках я применяла вербально-изобразительные ситуации, которые как известно предполагают использование наглядности (рисунки, кадры фильмов, настенные тематические картины  с синхронным  восприятием звучащего и видимого текста, содержательных реплик под рисунками) и формальных опор.

Формирование речевых умений и навыков происходит посредством последовательного перехода от простых маломерных языковых единиц (слово, словосочетание, предложение), к более сложным и крупным (смысловой кусок, текст), и от элементарных операций к более сложным. При обучении говорению необходимо соблюдать последовательность в построении системы упражнений. Я считаю, что учебник по которому мне пришлось работать,  рассчитан на формирование и совершенствование навыка говорения.

Учебник изобилует огромным количеством упражнений, которые направлены на формирование неподготовленной речи. Бесспорно, неподготовленная речь имеет свои плюсы и минусы. Неподготовленная речь  предполагает выражение собственных мыслей, ситуативно-контекстуальный характер речи, умение определить логическую схему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов, речевое творчество, естественный темп. Кроме того, неподготовленная речь снимает психологические барьеры общения. Я пришла к заключению, что учащиеся охотнее вступают в общение, проявляют инициативу, быть активными участниками диалогического и монологического высказывания, проведя анализ неподготовленной речи я выявила ее недостаточную содержательность, отсутствие последовательности, доказательности в суждениях и стилистическую нейтральность.

По окончании прохождения педагогической практики в школе мною были проведены срезы, которые включали следующие виды проверки диалогических умений и навыков говорения на иностранном языке в целом:

1) Прореагировать на услышанную реплику. Мною было предложено испытуемому выбрать любую из исходных реплик усвоенных им диалогов образцов, причем форма ответной реплики ничем не ограничивалась, т.е. учащиеся могли составить ответ самостоятельно или использовать запомнившуюся ему реплику из выученного диалога-образца. Предъявляя, например, учащимся такую реплику:

Мною были зафиксированы ответы:

Причем, реакция была мгновенная, форма выражения в основном правильная, употреблялись схемы построения.

2) По ответной реплике восстановить исходную. Учащиеся получали задание:  «Скажите на какую реплику можно ответить словами?»

Учащиеся быстро восстанавливали соответствующую правильную реплику стимул.

3) Составить свободный диалог по предложенной картинке-ситуации, извлекая из памяти в нужный момент переработанный и усвоенный диалогический материал.  Так, например, после того, как учащиеся усвоили структуру диалога образца:

учащимся были  предложены  для описания картинки. На первой картинке были изображены два мальчика: один моет посуду , а другой вытирает; на второй  - два мальчика на катке, один из них упал, другой протягивает ему руку. Анализируя речевые ситуации было видно, что они взяты из сферы прежнего опыта учащихся, из тех конкретных речевых ситуаций, которые когда-то воздействовали на учащихся и отложили следы в их памяти.

Ответы учащихся  записывались на бумагу, также протоколировались данные экстро-лингвистического  порядка (жесты, мимика, движения заменяющие речевые реакции говорящих).  Полученные экспериментальные данные подвергались анализу, который проводился с точки зрения структурно-интонацинного  оформления диалогической речи учащихся, языковой правильности выражения ее содержания, а также быстроты ее речевой реакции. Был произведен анализ их характера.

Сводная таблица показателей (количественных и качественных) диалогической речи учащихся до и после эксперимента.

Таблица № 1

**Сводная таблица показателей (количественных и**

**качественных) диалогической речи учащихся до и после эксперимента**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Количество испытуемых | Общее кол-во произнесенных реплик | Общее кол-во диалогических единств | Вопрос-ответ | Утверждение –  утверждение | Утверждение – вопрос | речевые клише | Вопрос – контр вопрос | Общее кол-во всех допущенных ошибок | Уструктурно-грамматические ошибки | Интонационные ошибки | Фонетические ошибки | Лексические ошибки |
| до | 30 | 147 | 74 | 66 | 6 | 1 | - | - | 124 | 64 | 36 | 14 | 10 |
| после | 30 | 212 | 102 | 68 | 24 | 8 | 10 | 42 | 30 | 2 | 18 | 6 | 4 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 102 |  |  |  | 124 |  |  |  |
| 10 |  |  |  | 10 |  |  |  |
| 8 |  | 74 |  | 14 |  |  |  |
| 24 |  | 1 |  | 36 |  |  |  |
|  |  | 6 |  |  |  | 30 |  |
|  |  |  |  |  |  | 4 |  |
| 68 |  | 66 |  | 64 |  | 6 |  |
|  |  |  |  |  |  | 18 |  |
|  |  |  |  |  |  | 2 |  |
| до обучения |  | после обучения |  | до обучения |  | после обучения |  |

Итак, количественный и качественный анализ данных экспериментально-опытного обучения позволяет утверждать, что организация деятельности учащихся направленная на овладение диалогической речи, с помощью составленного пособия по предложенной методике обучения, эффективна. Включение в процесс обучения диалогов-образцов представляющих собой подлинной английской диалогической речи , с учетом основных психологических закономерностей усвоения положительно влияет на весь процесс обучения вообще и на развитие диалогических умений в частности.

**ВЫВОДЫ**

1)                        В значительной степени активизировать педагогический процесс.

2)                        Повысить речевую активность учащихся.

3)                        Выработать быстроту речевой реакции на воспринятую реплику и готовность стимулировать речь собеседника.

4)                        Выработать навык умственного восприятия отрезков   речи (диалогической и монологической) на слух.

5)                        Выработать умение переключаться с одной структуры на другую производить различные преобразования внутри заданного образца, овладевая таким образом механизмом внутриструктурных связей.

6)                        Путем тренировки учащихся в выполнении одноязычных речевых упражнений устранить интерфирирующее  влияние родного языка, в результате чего резко сократилось количество структурно-интонационных ошибок в речи учащихся.

7)                        В ответах исходить из ситуации  общения, пользуясь схемами построения беседы и высказываний в целом, характерных для носителей данного языка.

8)                        Добиться использования в речи модально оценочных слов в результате чего учащиеся стали обнаруживать личностное и эмоциональное отношение к высказываемому  в процессе речи.

9)                        Отработать большое количество ситуаций, связанных с изучаемыми темами и предлагаемыми школьной программой  для развития навыков говорения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование позволило определить единицей диалог-образец как единство, отражающее основные количественные и качественные характеристики, свойственные диалогической речи. А также мы пришли к заключению, что диалог-образец является основой формирования навыков говорения. Развитие и формирование навыка говорения происходило на каждом этапе обучения в соответствии с тематикой установленной программой по иностранным языкам и учебно-методическим комплексом Т.Б. Клементьевой   и Б.Монк «Счастливый английский».

Нами была разработана методика работы по формированию навыка говорения на иностранном языке на базе диалога-образца, естественно, мы учитываем, что заученный учебный диалог образец может служить моделью для спонтанной речи только в том случае, если заучивание будет носить осознанный творческий характер. Такое заучивание развивает речевой автоматизм сочетая механическую отработку речевых образцов с понимаем их содержания,  структуры, модально-эмоциональных оттенков и возможности их использования в нужных контекстах и ситуациях. Работа над заучиванием  диалога-образца   подготавливает почву для перехода к следующему этапу по овладению диалогической речью, когда от учащихся требуется более свободное общение, а именно диалог-беседа, диалог-дискусссия.

Эффективность предложенной системы обучения была проверена эксперементально.

На основе анализа психологических закономерностей процессы усвоения речевого материала с помощью поискового эксперимента удалось определить условия при которых лучше всего будет усваиваться и накопляться речевой материал в памяти обучающихся. Добиться этого на наш взгляд можно при комплексной задаче диалогов-образцов и речевых структур.

#### Намечена система работы по формированию навыка говорения на базе диалога-образца которая строится в плане усвоения речевого материала и в плане ситуативной актуализации усвоенного материала в речевом общении. В соответствии с этим выделены этапы: аудирование, воспроизведение и комбинаторно-конструктивное применение. успех работы может быть обеспечен при условии если будут широко использоваться наглядные и звуко-технические средства обучения.

Коммуникация в устной форме является одной из основных задач обучения иностранному  языку в школе в практических целях. Овладение ею осуществляется с помощью аудирования и говорения, при этом говорящий передавая информацию другим осуществляет действие говорения, а в это время все слушающие его осуществляют аудирование.

Устная коммуникация осуществляется при диалогической и монологической формах речи. При диалогической форме речи обмен репликами в из последовательности отражает логическое развитие коммуникации и реализацию речевых намерений всех участвующих в ней. Развернутые ситуации при монологической речи строятся на внутренней логике развития мысли говорящего и на контексте всего высказывания с учетом ситуации общения.

Диалогическая форма речи отличается большой распространенностью, она функционирует буквально в любой сфере человеческой деятельности, являясь доминирующей формой устной речи. Исходя из этого следует отметить, что в системе обучения английскому языку в школе овладение говорением происходит по схеме: от диалогической формы речи к монологической.

Одну из важных задач обучения говорению при освоении диалогической речи в школе составляет освоение обмена разнообразными репликами в процессе устной речи. Различные наборы реплик отражают логический ход и развитие коммуникации между общающимися. Их нельзя сводить только к вопросам и ответам на них. Диалог чаще начинается с общения, а не с вопросов.

Немаловажной в устной коммуникации является организация самого акта общения, составными элементами которого вступление в общение и проявление инициативы, поощрению к общению и поддержанию его, и наконец завершение общения. Владение этими элементами позволяет учащимся вступать в контакты и осуществлять общение и обмен информацией в форме принятой данным языковым коллективом и закрепленной в традициях народа – носителя изучаемого языка.

Это предопределяет необходимость для учащихся овладеть соответствующими языковыми штампами и формулами общения и употреблять их при организации устного общения.

Формирование у учащихся механизма восприятия и порождение высказывания с помощью грамматических структур, которая происходит на начальном этапе обучения иностранным языкам, вооружает их набором фраз необходимых для организации устного общения. Здесь представлены утвердительные и отрицательные формы, вопросы всех типов побудительные и восклицательные предложения. Поэтому развитие диалогической речи учащихся приводит не только к постепенному снятию опор, к разнообразному увеличению числа реплик  со стороны обоих собеседников, но и знаменует постепенный качественный переход от учебного разговора на начальном этапе к естественной диалогической речи, обусловленной ситуацией общения. На начальном, структурном этапе ситуации, смоделированные средствами наглядности  отражают фрагменты объективной действительности, и находят выражение в содержании высказываний учащихся на английском языке. Ситуация общения  в этом случае сведена к отношениям «Учитель-ученик» или «Ученик-ученик». Организуя любую форму ситуации, учитель доложен учитывать, что она не должна выходить за пределы языковой  компетенции учащихся на данном этапе.

Переход к освоению  монологических высказываний осуществляется на базе различных грамматических структур, освоенных учащимися с помощью коммуникативных упражнений диалогического типа.

Уже на начальном этапе обучения освоив несколько структурных групп учащиеся имеют возможность комбинировать структуры в  своей речи в определенном порядке. Отбор структур и организацию их последовательности в речи учащихся берет на себя учитель, который для этого использует элементарные предметы композиции или композиционные картинки.

Освоение умственной коммуникации начинается с формирования механизма восприятия и порождения высказываний, для которого характерно коммуникативная направленность учебного процесса. Освоение учащимися грамматических структур и набора лексических единиц, служащих подстановочными элементами для этих структур позволяет организовать элементарное общение в устной форме на основе этого языкового материала. Для успешного решения коммуникативных задач при обучении иностранному языку на начальном, среднем и старшем этапах обучения, необходимо ограничение в учебных целях сферы общения в пределах которой учащийся овладевает навыками говорения на соответствующем языковом материале. Это достигается обучением говорению в пределах определенных жизненных тем, отражающих сферу жизнедеятельности и интересы обучаемых, которые предопределяют содержание и объем коммуникации на данном этапе обучения. набор тем, их характер и объем зависят от возраста обучаемых, их интересов и языковых возможностей, для раскрытия темы  на данном этапе обучения.

Таким образом, ограниченные возможности школьного обучения позволяют школьникам овладеть навыкам говорения в пределах тематики, очерченной школьной программой и составляющей сферу общения на английском языке, а их речь носит межтематический характер.

Само общение в устной форме в пределах сферы общения на данном этапе обучения осуществляется в ситуациях тематического и математического характера. Задача учителя заключается в отборе по каждой теме типичных ситуаций, которые в совокупности перекрывали бы всю тему и отработке устной коммуникации учащихся в различных вариантах этих ситуаций учебных и реальных.

Учебные ситуации создаются с помощью средств наглядности. Учащиеся организуют с учебной целью общение между собой, отражая в своей речи предложенную ситуацию, или мысленно вписывая себя в ситуацию смоделированной с помощью наглядности, разыгрывая предложенные роли.

В учебных целях могут использоваться также естественные ситуации реальной жизни учащихся дома, в школе, за пределами школы и жизненный опыт, и любые реальные события соответствующие осваиваемым темам. Ситуации при обучении говорению играют двойную роль: они, во-первых, отражают или подсказывают общее содержание высказываний собеседника, а во-вторых, определяют условия, в которых протекает коммуникация и ее характер.

### БИБЛИОГРАФИЯ

**1.                       Пассов Е.И. «Коммуникативный метод обучения иностранному языку», М. 1985**

**2.                       Скалкин В.Л. «Коммуникативные упражнения на английском языке» М., 1983**

**3.                       Шубин У.П. «Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам», М. 1972**

**4.                       Рогова Г.В. «Методика обучения английскому», Л., 1995**

**5.                       Пассов Е.И., Царьков В.Б. «Концепции коммуникативного обучения», М., 1993.**

**6.                       Заремская С.И.,  Слободчиков А.А. «Развитие инициативной речи учащихся», М., 1983**

**7.                       Потебня А.А. «Мысль и язык» полн. собр. соч. 1996.**

**8.                       Артемов В.А. «Психология обучения иностранным языкам». М., 1969**

**9.                       Зимняя И.А. «Психология обучения иностранным языкам в школе», М., 1991**

**10.                     Жинкин Н.И. «Психологические особенности спонтанной речи» М., 1990**

**11.                     Гальскова Н.Д., Чепцова М.Б. «Цели и содержание обучения говорению в начальной школе» ИЯШ, 1995, « 2**

**12.                     Ляховицкий М.В. «Методика преподавания иностранных языков» М., 1981.**

**13.                     Бим И.Л. «Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе» М., 1988**

**14.                     Программа обучения иностранных языков в начальной школе, М., 1995.**