# МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИМИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ПЕРМСКОГО КРАЯ

# КУДЫМКАРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: "**Порождение устно-речевого высказывания на основе учебного текста на среднем этапе**

**(8 класс)"**

**Содержание**

# Введение

# 1. Особенности учебного текста как средства обучения порождению устного речевого высказывания

# 1.1 Проблема определения понятия текст

1.2 Учебный текст, его отличительные признаки. Требования, предъявляемые к учебному тексту

1.3 Взаимосвязь обучения чтению и говорению на основе текста

2. Обучение порождению устного речевого высказывания

2.1 Цели и задачи обучения говорению на среднем этапе

2.2 Технология работы с учебным текстом как основой обучения порождению устного речевого высказывания

2.3 Методические рекомендации по обучению порождению устного речевого высказывания на основе учебного текста учащихся 8 класса

Заключение

Список литературы

**Введение**

Текст как речевое произведение является универсальной единицей коммуникации. Он есть, с одной стороны, продукт коммуникативной деятельности автора (говорящего, пишущего) и объект коммуникативной деятельности адресата (читателя или слушателя). Благодаря текстовой деятельности (порождению, восприятию и интерпретации текстов) передается информация, выражаются чувства, осуществляются контакты между людьми, происходит воздействие, описываются реалии окружающего мира и языка. Таким образом, текст, выполняя целый ряд существенных коммуникативных функций, занимает доминирующее место в коммуникации.

В условиях коммуникативно-когнитивного подхода, принятого у нас в стране на данный момент в методике обучения иностранным языкам, текст находится в центре процесса обучения, поскольку главной практической целью обучения является формирование умений понимания текстов (применительно к рецептивным видам речевой деятельности) и умений самостоятельного порождения текстов (применительно к продуктивным видам). Следовательно, текстоцентризм является одной из определяющих характеристик процесса обучения иностранным языкам на современном этапе[20].

Согласно Государственному Стандарту среднего (полного) общего образования[1] целью обучения иностранным языкам является достижение учащимися минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции. Ее основу составляют коммуникативные умения в области: говорения, чтения, понимания речи на слух и письма. В зависимости от условий обучения и практической значимости то или иное умение выделяется в качестве ведущего. Для общеобразовательной школы в современных условиях выделяют в качестве целевой доминанты (ведущей цели) чтение как опосредованную форму общения. Следовательно, к концу 9 класса уровень овладения учащимися данным видом речевой деятельности должен соответствовать продвинутой коммуникативной компетенции. Это значит, что школьники владеют основными стратегиями чтения (чтением с пониманием основного содержания текста, с полным и точным пониманием и с выборочным извлечением информации) и могут читать аутентичные тексты разных видов и жанров с различной степенью проникновения в их содержание и смысл.

В общеобразовательной школе обучение чтению английском языке может стать основой для совершенствования других видов речевой деятельности, согласно принципу взаимосвязанного обучения всем основным видам речевой деятельности. Исходя их этих функций текста, нам представляется важным изучить возможность совершенствования умений говорения на основе чтения.

Вместе с тем за пределами исследований остались важные в методическом плане вопросы, связанные с комплексным управлением деятельностью учащегося по порождению всех видов устно-речевых высказываний на основе текста для чтения.

Кроме того, в свете личностно ориентированного подхода в образовании, когда интересы и особенности ученика стоят в центре процесса обучения, особенно важной является проблема совершенствования главного средства обучения – учебника. Поэтому актуальным представляется рассмотрение способов управления деятельностью учения (в нашем случае порождения высказывания на основе текста для чтения) при помощи учебника.

Указанные соображения обусловливают выбор темы и актуальность исследования, направленного на решение проблем осуществления управления процессом порождения устно-речевого высказывания на основе текста для чтения на среднем этапе средней школы посредством учебника.

**Объектом** данной работы является процесс порождения устно-речевого высказывания

**Предметом:** учебный текст как средство обучения говорению
**Цель работы:** разработать серию уроков основанных на технологии порождения устного речевого высказывания (УРВ) предложенной М.А. Лытаевой

Задачи:

1. проанализировать понятие текст
2. проследить взаимосвязь обучения чтения и говорения на основе учебного текста
3. рассмотреть технологию работы с текстом как основой обучения порождению устного речевого высказывания

**1. Особенности учебного текста как средства обучения порождению устного речевого высказывания**

**1.1 Проблема определения понятия текст**

Прежде чем проанализировать особенности текста как основы для обучения порождению устного речевого высказывания представляется важным рассмотреть понятие текста, предлагаемое в научной литературе разными авторами.

Изучая понятие текста, нельзя не согласиться с Л.Г. Бабенко[4] и ее соавторами, которые в исследовании, посвященному лингвистическому анализу художественного текста, утверждают, что общепризнанного определения текста до сих пор не существует. Отвечая на вопрос, что такое текст, разные авторы указывают на различные стороны этого явления: Д.Н. Лихачев – на существование его создателя, реализующего в тексте некий замысел; О.Л. Каменская – на основополагающую роль текста как средства вербальной коммуникации; А.А. Леонтьев – на функциональную завершенность этого речевого произведения и т.д.

Лингвист Кубрякова Е.С [10], рассуждая о критериях определения текста, полагает, что основой является понимание текста как информационно самодостаточного речевого сообщения с ясно оформленным целеполаганием и ориентированного по своему замыслу на своего адресата. Одно задает инициативность текста: он всегда создается на реализации какого-либо замысла, другое – его информативность: информация вводится в текст и фиксируется в нем не сама по себе, а для достижения определенной цели. С точки зрения отправителя она всегда существенна, релевантна, должна изменить поведение воспринимающего и в известном смысле рассчитана на определенный эффект и воздействие на адресата. Кубрякова отмечает, что текст, содержащий информацию, рассчитан на понимание, а значит, на извлечение этой информации.

Однако все названные авторы утверждают, что определение И.Р. Гальперина, данное еще в 1981 году [2,3], «емко» раскрывает природу текста и наиболее часто цитируется в научной литературе по этой проблеме. Согласно этому определению «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объектированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку».

Кроме всего прочего, Е.С. Кубрякова отмечает, что текст, содержащий информацию, рассчитан на понимание, а значит, на извлечение этой информации. С этой точки зрения текст должен быть рассмотрен как такое произведение, такая протяженность, которая по всей своей архитектонике и организации, по всем использованным в нем языковым средствам и т.д. должна обеспечить у адресата формирование его ментальной модели.

Анализ изученной литературы [3,3,10,17] свидетельствует о том, что понятие текста различными учеными рассматривается по-разному, поэтому наглядно представим данные определения в таблице 1.

Таблица №1

|  |  |
| --- | --- |
| Автор | Определение текста |
| И.Р. Гальперин[8] | Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объектированное в виде письменного документа, произведение состоящее из названия(заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку. |
| Е.С. Кубрякова[10] | Текст – информационно самодостаточное речевое сообщение с ясно оформленным целеполаганием и ориентированное по своему замыслу на своего адресата. |
| С.И. Ожегов[17] | Текст – всякая записанная речь (литературное произведение, сочинение, документ и т.п., а также часть, отрывок из них). |
| О.С. Ахманова[3] | Текст – (от лат. textus-ткань-соединение) то же что речевое произведение (реально высказанное, написанное и т.п.) предложение или совокупность предложений, могущее в частности, служить материалом для наблюдения фактов данного языка. |

Любой текст должен также обеспечить адресату выход за пределы информации, непосредственно данной в самом тексте, и послужить источником его дальнейших возможных интерпретаций. Способность строить резюме текста, писать на него аннотацию, составлять конспект текста, создавать либретто опер и, наконец, писать сочинения на основе текстов и по их поводу – это доказательство не только того, что в тексте главное – его содержание, информация, структура опыта и знаний и т.п., но и явное свидетельство того, что процесс извлечения знаний – процесс, требующий особых приемов обработки языкового материала в тексте.

Итак, говоря о тексте как объекте науки, нельзя не отметить его многоплановости. Текст представляет собой единство системного и индивидуального. Системность текста – это его моделирование по законам языка, а его индивидуальность – это реализуемая в речи бесконечная вариативность материальной формы, которая особенно ярко проявляется в художественном тексте.

Как указывает И.Р. Гальперин, одной из наиболее характерных особенностей письменной разновидности языка является его функциональная направленность, т.е. его ориентация на выполнение какой-то заранее намеченной цели сообщения. Порождение текста и его функционирование прагматически ориентированы, т.е. текст создается при возникновении определенной целеустановки и функционирует в определенных коммуникативных условиях. Поэтому письменный текст всегда прагматичен, как, впрочем, и всякая речь. Но письменный текст не всегда столь прямолинейно и непосредственно раскрывает свою целенаправленность, как это имеет место в устной речи. Интонация, мимика, жест, самый тип общения (диалог) выявляют намерения говорящего с достаточной очевидностью, в то время как в письменной речи, в особенности в определенных типах текста, это намерение еще нужно распознать.

Известно, что диалог является признаком устной разновидности языка, а монолог – письменной. Как диалог, так и монолог вызывают к жизни разные средства языкового выражения. Дистинктивными признаками этих форм являются соответственно для диалога разговорная лексика и фразеология, краткость, эллиптичность, недоговоренность, непоследовательность, обрывистость, иногда одновременность обмена репликами, бессоюзие, широкое употребление паралингвистических средств: вокальных, кинетических и некоторых других; для монолога – литературно-книжная лексика, распространенность высказывания, законченность, логическая последовательность, синтаксическая оформленность, развернутая система связующих элементов, средства графического выявления и ряд других. В сопоставлении двух вариантов языка необходимо отметить и некоторые другие черты прагматического плана. Устная разновидность всегда стремится к конкретности, однозначности, интонационной недвусмысленности. Она откровенно убеждает. Письменная разновидность абстрактна, неоднозначна, предполагает интонационно многоплановую реализацию сообщения и различную интерпретацию.

К сожалению, при работе над учебным текстом, учитель не всегда обращает внимание на лингвистические особенности диалога и монолога, поэтому, как показал собственный небольшой опыт, устно-речевые высказывания учащихся диалогического характера, «грешили» однообразием полносоставных структур, отсутствием разговорной и клишированной лексики.

Все характеристики устной речи противопоставлены характеристикам текста. Текст – не спонтанная речь; он лишь имплицитно рассчитан на слуховое восприятие; он не только линеен, он не только движение, процесс – он также стабилен. Текст как факт речевого факта системен. Текст представляет собой некое завершенное сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризуемое своими дистинктивными признаками.

Многие тексты, и в особенности тексты художественные – повести, рассказы, романы, пьесы, фольклорные произведения, оказывают воздействие на чувства читателя и возбуждают реакцию эстетического порядка. Текст может вызвать образы – зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые. Эти образы оказываются не безразличными к самому содержанию литературно-художественных произведений. Рассматривая параметры (грамматические категории) текста и пытаясь выявить некоторые типологические черты этого объекта, стоит помнить, что существуют принципиальные различия между художественными текстами и нехудожественными – официальными документами, газетной информацией, научной прозой.

Текст как произведение речетворческого процесса может быть подвергнут анализу с точки зрения соответствия (несоответствия) каким-то общим закономерностям, причем эти закономерности должны рассматриваться как инварианты текстов каждого из функциональных стилей. В связи с этим появляется необходимость дать определение «правильности» текста. Под правильными текстами предлагается понимать такие, в которых соблюдены условия, указанные выше в общем определении текста, т.е. соответствие содержания текста его названию (заголовку), завершенность по отношению к названию (заголовку), литературная обработанность, характерная для данного функционального стиля, наличие сверхфразовых единиц, объединенных разными, в основном логическими типами связи, наличие целенаправленности и прагматической установки. Текст, как правило, это структурированное образование, отличающееся от единицы номинации тем, что сообщает о чем-либо в виде коммуникативно-ориентированного произведения, а оно характеризуется такой базовой чертой как связность. Таким образом, не отдельно взятые предложения могут считаться текстами и даже, как правильно отмечает Т.М. Николаева [14,15] вопрос об их отнесенности к категории текстов остается дискуссионным, а в число критериев текста включается его протяженность. Большинство текстов с точки зрения из организации стремится к соблюдению норм, установленных для данной группы текстов (функциональных стилей), и тем самым как бы сопротивляется нарушению правильности текста. Это, однако, не всегда относится к художественным текстам, которые, хотя и подчиняются некоторым общепринятым нормам организации, все же сохраняют значительную долю «активного бессознательного», которое нередко взрывает правильность и влияет на характер организации высказывания.

**1.2** **Учебный текст, его отличительные признаки**. **Требования, предъявления к учебному тексту**

Анализ изученной литературы показывает [5,6,7,16], что текст развёртывается в логической последовательности, выражаемой языковыми средствами, например, причинно-следственными, временными и другими союзами. Текст членится на компоненты: по тематическому, содержательному принципу – на микротемы, подтемы, разделы, главы; по синтаксическому признаку – на сверхфразовые единства, сложные синтаксические целые, выделяя их на письме. Обычно абзац совпадает со сложным синтаксическим целым, т.е. компонентом текста, имеющим более или менее выраженную внутреннюю структуру. Особыми средствами (знаками, расположением) выделяется прямая речь – монологи, диалоги, отдельные реплики.

Компоненты текста во взаимосвязанности составляют его композицию, обеспечивающую наилучшее понимание текста слушателем или читателем, вызывающую заинтересованность.

В последние десятилетия возникла новая отрасль языкознания – лингвистика текста: она изучает структуру компонентов текста, связи между предложениями внутри компонента. Эти связи выделяются на основе логики и смысла; на основе композиционного авторского замысла; на основе выделения темарематической структуры компонента; на основе синтаксических связей между предложениями в компоненте (с помощью союзов, местоимённых замен, синонимов, повторов, типов связей – цепной и параллельной).

В зависимости от содержания и от своей внутренней организации тексты делятся на коммуникативно-смысловые типы: повествование, характеристика и рассуждение.

Своеобразие текста зависит от функционально – стилистической установки: художественный текст, публицистический текст, научный текст, а так же в соответствии с тем или иным жанром: стихи и проза, эпос и драма, сонет и т.п.

Наибольшее количество текстов предложено для иллюстрации изучаемых явлений языка, кроме того – для выразительного чтения, пересказа, списывания, грамматического анализа, синонимической работы, составления плана и прочих целей.

Выделяют следующие методические требования к текстам: [5] образцовость языка, художественность текста, богатство содержания, актуальность тематики, наличие в тексте изучаемых языковых форм, средств, разнообразие жанров и стилей, богатство лексики, развивающий характер: каждый текст, поэтический или прозаический, должен поднимать ученика на ступеньку выше в развитии.

При отборе текстов нужно обращать внимание на их воспитательный, развивающий и культуроведческий потенциал, мотивационную способность, а также на проблемный характер содержания текстов, то есть, может ли он являться источником дополнительной информации, образцом, стимулом для порождения собственного высказывания, помогать учащемуся наиболее полно и адекватно реализовать свое коммуникативное намерение. Для учащихся школ будет интересен тот текст, который содержит новую / проблемную информацию, открывает «окно» в мир иной культуры, затрагивает его чувства и эмоции и т.д.

Ученики должны уметь подбирать тексты: как по личным ценностным ориентациям, так и по изучаемым темам: например, при изучении времён глагола, для показа роли местоимений, роли союзов и предлогов, для показа переносных значений слов, для демонстрации связей внутри компонента текста.

Проанализируем несколько текстов из «Student’s Book» для 8-го класса разработанного автором Кузовлевым Н.М. [11]

Например, в Unit 1 на странице 19 текст «London at its variety» обладает богатством содержания, и, разумеется, богатством лексики. Так же текст развивает воспитательный и культуроведческий материал, в нем имеется проблематика текста и он помогает учащимся реализовать свое коммуникативное намерение для порождения собственного речевого высказывания. Следует заметить, что текст предложен для иллюстрации изучаемого явления языка, а точнее, для грамматического анализа.

В Unit ІІ на странице 54, текст «Going abroad: pros and cons» делится на компоненты по тематическому и содержательному принципу – на микротемы. Следует отметить, что текст содержит развивающий и культуроведческий материал, а также является источником дополнительной информации и помогает учащимся реализовать свое речевое высказывание. В тексте преобладает богатая лексика, имеются предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания.

Рассмотрим Unit 4 на странице 132 «How do you play it?». В данном тексте выделяется диалог. Структура компонента текста выделяется на основе логики и смысла. Заметим, что присутствуют предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания, которые являются стимулом для порождения собственного речевого высказывания.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в основном тексты соответствуют требованиям, однако не всегда коммуникативная задача, указанная в учебнике в предтекстовом задании, подкрепляется теми способами работы, которые имеют место после текста. Большинство текстов, подлежащих порождению речевых произведений, требуют тщательной информационной переработки.

**1.3 Взаимосвязь обучения чтению и говорению на основе текста**

Новое звучание в современной методике обучения иностранному языку получает один из основополагающих принципов обучения иностранным языкам, а именно: принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности [16]. Этот принцип необходимо соблюдать на всех этапах обучения иностранному языку, при обучении не только видам речевой деятельности, но и аспектам языка. Говорение на основе текста – это предпосылка для качественного осуществления ситуативного (неподготовленного) говорения.

Говорение выступает в двух формах – монологической и диалогической. Эти формы имеют различия не только в лингвистических характеристиках, но и в психологическом плане. Рассмотрим каждую форму с точки зрения раскрытия психологического содержания обучения им. Начнем описание с монологической формы речи[18].

Монологическая речь – это речь одного лица, состоящая из ряда логически, последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием и целью высказывания. Построение связного высказывания предполагает осуществление следующих операций. Во-первых, определение цели, в учебных условиях, «принятие» предмета сообщения, иными словами, о чем говорить. Во-вторых, произвести «инвентаризацию» языковых средств, находящихся в памяти, и отобрать те из них, которые нужны для реализации замысла. В-третьих, логически построить высказывание в соответствии с замыслами придать ему воздейственную, эмоционально-выразительную окрашенность во внешней речи.

Диалог – это процесс общения двух или более собеседников – партнеров, поэтому в рамках одного речевого акта каждый из участников поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего. Диалогическую речь нельзя спланировать, «запрограммировать», так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого партнера. Диалогическая речь в большей степени ситуативно обусловлена, чем монологическая, и ей свойственна большая эмоциональность и экспрессивность, которая проявляется, в частности, в использовании невербальных средств: мимики, жестов и т.д.

Диалог связан с рядом умений, обеспечивающих ход беседы. Первым является *стимулирование* собеседника на высказывание. Стимулом для беседы может быть:

1) вопрос, например: Are you going home? Can you play football or hockey?

2) утверждение, например: I am going home, которое может стимулировать разную по форме реакцию;

3) просьба, предложение, например: Help me please. Let’s go there together. Will you open the window? и т.д.;

Второе умение – это реагировать на речевой стимул. Реплика-стимул и реплика-реакция составляют дилогическое единство. Наиболее распространенным являются четыре типа диалогических единств: вопрос-утверждение, вопрос-вопрос, утверждение-утверждение, утверждение-вопрос.

На среднем этапе взаимосвязанное обучение чтению и говорению представляется нам важным потому, что усложняется проблематика речи и текст может служить стимулом для обсуждения самых разных проблем, связанных с современной молодёжной тематикой, с вопросами истории, культурой страны изучаемого языка и своей собственной страны и т.д. Ведь часто ученик «осуществляет только отдельные речевые действия. Но не речевую деятельность, так как не имеет перед собой настоящего предмета деятельности – мысль». (И.А. Зимняя) [16].

Что же понимается под взаимосвязанным обучением чтению и говорению? Основываясь на данных методики, психологии и психолингвистики, И.А. Зимняя дает следующее определение процессу взаимосвязанного обучения чтению и говорению. Под взаимосвязанным обучением чтению и говорению понимается обучение, направленное на одновременное формирование умений чтения и говорения, что подразумевает использование каждого из этих видов речевой деятельности и как цели, и как средства обучения, что обеспечивает положительное взаимное влияние этих двух видов речевой деятельности на развитие каждого из них.

Таблица, приведенная ниже, помогает наглядно представить возможный диапазон речевых произведений в зависимости от коммуникативных задач, сформулированный к тексту для чтения.

Таблица №2

|  |  |
| --- | --- |
| **Читать с точным и полным пониманием** | **Читать с пониманием основного содержания** |
| * высказывание своего мнения (понравился / не понравился текст)
* формулировка главной мысли текста
* краткое изложение основных идей текста
* высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее
* постановка вопросов к тексту и ответы на них для уточнения понимания его содержания
* ответы на вопросы к тексту, позволяющие выделить детали и др.
* комментарий к тексту
* инсценирование диалога
* составление диалога по образцу
* описание / характеристика главного героя и других действующих лиц
* пересказ
* придумывание продолжения истории
* ответ на письмо
* составление программы / объявления по аналогии
* связное высказывание по проблеме текста с привлечением личного опыта ученика
* дискуссия
 | * высказывание своего мнения (понравился / не понравился текст)
* формулировка главной мысли текста
* краткое изложение основных идей текста
* высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее
 |

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что компоненты текста во взаимосвязанности составляют его композицию, обеспечивающую наилучшее понимание текста слушателем или читателем, вызывающую заинтересованность.

Выделяют следующие методические требования к текстам: [16] образцовость языка, художественность текста, богатство содержания, актуальность тематики, наличие в тексте изучаемых языковых форм, средств, разнообразие жанров и стилей, богатство лексики, развивающий характер: каждый текст, поэтический или прозаический, должен поднимать ученика на ступеньку выше в развитии.

Анализ УМК Кузовлева показал, что учебные тексты предоставленные в «Student’s Book» соответствуют требованиям, однако не всегда коммуникативная задача, указанная в учебнике в предтекстовом задании, подкрепляется теми способами работы, которые имеют место после текста. Большинство текстов, подлежащих порождению речевых произведений, требуют тщательной информационной переработки.

Под взаимным обучением чтению и говорению понимается обучение одновременно направленное на формирование умений чтения и говорения, что подразумевает использование каждого из этих видов речевой деятельности и как цели, и как средства обучения, что обеспечивает положительное взаимное влияние этих двух видов речевой деятельности на развитие каждого из них.

Известно, что одной из функций текста является основой для обучения иностранным языкам, а значит и основой для порождения устно-речевых высказываний, как в монологической, так и в диалогической формах. Поэтому текст должен отвечать требованиям психологического, психолингвистического, лингвистического и методического порядка[14], о чем пойдет речь в главе II.

**2. Обучение порождению устного речевого высказывания**

**2.1 Цели и задачи обучения говорению на среднем этапе обучения иностранному языку**

Система учебной деятельности сообразуется с целями, характером и условиям и обучения и определяется особенностями овладения иностранным языком как средством общения.

В Государственном Стандарте среднего (полного) общего образования обучения иностранным языкам[1] предусматривается овладение монологической речью и следующими видами диалога: диалогом этикетного характера; диалогом-расспросом; диалогом-побуждением к действию; диалогом-обменом мнениями.

Перед диалогом в монологической речи предусматривается овладение следующими умениями: кратко высказываться о фактах и событиях, используя основные коммуникативные типы речи (характеристика (описание – развертывание основной мысли, главного тезиса. В описании фразы объединяются общей темой и следуют одна за другой в порядке структурных связей между сторонами, частями, элементами отражаемого в речи объекта, предмета, явления или повторяющегося процесса). Повествование (в повествовании фразы объединяются в целое общей темой и следуют одна за другой в порядке временной последовательности отражаемых в речи сложных событий, их частей), рассуждение (предполагает строго логическое развертывание главного суждения в тексте высказывания). В рассуждении фразы объединяются в целое общей темой и следуют одна за другой в логической последовательности движения мысли к выводу, эмоциональные и оценочные суждения; передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст; дать сообщение по прочитанному/ услышанному тексту; выражать и аргументировать своё отношение к прочитанному.

В пределах видов диалога и их комбинаций школьники решают разные коммуникативные задачи, предполагающие развитие соответствующих умений.

Для введения ***диалогов этикетного характера***на основной ступени обучения помимо умений, сформированных на начальной ступени, предусматривается развитие умений: поздравить, выразить пожелания и отреагировать на них; выразить благодарность; начать, поддержать и закончить разговор; вежливо переспросить, отказать, согласиться.

Для ведения ***диалога-расспроса*** предусматривается развитие умений: запрашивать и сообщать фактическую информацию (кто? что? как? где? куда? когда? с кем? и т.д.), переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего; целенаправленно расспрашивать, то есть «брать интервью».

Для ведения ***побудительных диалогов***предусматривается развитие умений: обратиться с просьбой, и выразить готовность / отказ её выполнить; дать совет и принять/не принять его; пригласить к действию/ взаимодействию и согласиться/ не согласиться с ним, объяснить причину;

Ведение ***диалога – обмена мнениями*** предусматривается развитие умений: выразить точку зрения и согласиться/ не согласиться с ней; высказать одобрение/ неодобрение; выразить сомнение; выразить эмоциональную оценку обсуждаемых событий (радость / огорчение, желание / нежелание); выразить эмоциональную поддержку партнёра, в том числе и с помощью комплиментов.

В процессе диалогического общения предполагается использование учащимися речевых клише, позволяющих ненавязчиво, мягко выражать свои оценки и мысли, проявлять толерантность к точке зрения речевого партнёра, например, «мне кажется», «я полагаю», «вероятно» и т.д.

В области говорения ученик должен использовать знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни начинать, вести / поддерживать и заканчивать беседу в стандартных ситуациях обобщения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, прося уточнить; расспросить собеседника и ответить на его вопросы, высказать своё мнение, просьбу, ответить на предложение собеседника согласием/ отказом, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал.

Таким образом, обучение порождению устного речевого высказывания на основе текста позволяет не только совершенствовать коммуникативные умения в чтении и говорении, но и способствует развитию всех составляющих коммуникативной компетенции. Так, работая над текстом, учащиеся овладевают новыми языковыми средствами: увеличивается объем используемых лексических единиц, развивается навык оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях, что способствует развитию умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации. Помимо этого у учащихся увеличивается объем знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка, совершенствуется умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике, а также выделять общее и специфическое о культуре родной страны и страны изучаемого языка. Следует отметить, что в результате работы с текстом при обучении порождению устно-речевого высказывания, происходит развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языка, а также удовлетворить с его помощью познавательные интересы в других областях знания.

Перейдем к описанию технологии обучения порождению устно-речевого высказывания.

**2.2 Технология работы с текстом как основой для обучения порождению устного речевого высказывания**

Известно[1], что после окончания основной школы наиболее развитым видом речевой деятельности является чтение. Учащиеся владеют умениями чтения на таком уровне, что оно может стать основой для совершенствования других видов речевой деятельности, в том числе и говорения. В условиях классно-урочной системы, при отсутствии реальных коммуникативных ситуаций текст для чтения может стать, с одной стороны, стимулом для обсуждения самых разных проблем, с другой стороны, предоставить необходимый фактический языковой материал для оформления собственного высказывания и служить образцом для него.

Следовательно, можно выделить следующие факторы, которые необходимо учитывать для управления процессом порождения речевого произведения на основе текста: поскольку чтение – это тоже общение, важным фактором является коммуникативная задача, предпосланная тексту для чтения, содержащая указание на глубину проникновения в текст и ориентировку на возможное речевое произведение. Все предтекстовые упражнения должны обеспечивать «вхождение» в текст, а иногда снятие трудностей и опору на предыдущий опыт. Послетекстовые упражнения должны обеспечить проверку понимания текста и дальнейшую работу по углублению понимания (информационную переработку) текста; упражнения по работе над текстом при взаимосвязанном обучении чтению и говорению должны содержать задания, которые нацелены на порождение собственного высказывания.

Некоторые методисты выделяют три этапа [5,6,7], которые структурируют деятельность учащихся по порождению УРВ на основе текста – предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Но кандидат педагогических наук М.А. Лытаева выделяет 5 этапов управленческого цикла, которые в самом общем виде структурируют деятельность учащихся по порождению УРВ на основе текста. Для реализации данных этапов в обучении разработана модель управления процессом совершенствования умений говорения на основе текста для чтения. В ней учтены основные факторы, характеризующие этот процесс: коммуникативная задача (КЗ.1), направленная на чтение, (К3.2), направленная на говорение, и определяемый ими характер работы над текстом. Она является знаковой моделью самого низшего уровня абстракции и представлена в виде таблицы. Перейдем к рассмотрению этих этапов подробнее.

Таблица 3

|  |
| --- |
| **Модель управления процессом порождения устно-речевого высказывания на основе текста** |
| ***Этап.*** | **Задачи этапа** | **Учебные действия, осуществляемые учащимися на каждом этапе** |
| ***I. Предтекстовый.*** | Побудить к прогнозированию содержания текста | Прогнозирование содержание текста по заголовку, иллюстрациям, с опорой на предшествующий опыт и знания. |
| Обеспечить осознание коммуникативной задачи, нацеливающей на то, как читать | Чтение с *пониманием основного содержания:** выделение главной мысли текста,
* получение общего представления о содержании текста, определение своего отношения к тексту
 | Чтение с *полным пониманием содержания:* – принятие к сведению извлеченной информации, запоминание ее для расширения знаний и возможного дальнейшего использования | Чтение с *выборочным пониманием читаемого:*определение нужной, интересующей ученика информации в тексте,понимание именно этой информации |
| Предоставить возможность снять часть трудностей | * семантизация лексики, необходимой для понимания основного содержания (это может осуществить сам учащийся или получить в готовом виде),
* ознакомление с лингвострановедческим комментарием
 | * ознакомление с большей частью незнакомой лексики,
* ознакомление с грамматическим комментарием,
* ознакомление с лингвострановедческим комментарием
 | * семантизация лексики, необходимой для понимания искомой информации (это может осуществить сам учащийся или получить в готовом виде),
* ознакомление с лингвострановедческим комментарием
 |
| ***II. Текстовый*** | Нацелить на чтение текста с разной степенью проникновения в его содержание и смысл. Нацелить на информационную переработку текста в процессе чтения с целью его лучшего понимания. | * однократное чтение,
* использование опор в тексте для понимания основного содержания,
* обращение к словарю при необходимости
 | * многократное возвращение к тексту,
* использование опор в тексте и обращение к словарю для полного понимания деталей содержания и смысл текста
 | * однократное просмотровое чтение для поиска и общего понимания нужной информации,
* вторичное возвращение к той части текста, где найдена нужная информация, для более точного ее понимания
 |
| Проверка в процессе правильности сделанных ранее прогнозов и уточнение их. |
| ***III. Проверка понимания текста.*** | Осуществить контроль полноты и адекватности понимания содержания и смысла текста в зависимости от вида чтения | ***Невербальная реакция*** | * улыбка, смех, покачивание головой,
* иллюстрирование с помощью рисунка,
* тест на множественный выбор для проверки понимания основной информации и др.
 | – кодирование информации для проверки понимания как основной информации, так и деталей,* поступочная реакция,
* тест на множественный выбор и др.
 | – идентификация информации с помощью теста (найдена / не найдена) и др. |
| ***IV. Информационная переработка текста с целью её присвоения.*** | Повторно вернуться к тексту и информационно его переработать. Присвоить информацию и языковые средства, необходимые для порождения УРВ | ***Вербальная реакция.*** | * выбор заголовка из данных вариантов,
* придумывание заголовка,
* нахождение (и выписывание) основных мыслей,
* деление текста на смысловые отрезки,
* ответы на вопросы, позволяющие выделить основную информацию, и др.
 | * выбор заголовка из предлагаемых вариантов,
* придумывание заголовка,
* нахождение (и выписывание) основных мыслей,
* деление текста на смысловые отрезки,
* ответы на вопроса, позволяющие выделятьосновную информацию,
* постановка вопросов и ответы на них,
* ответы на вопросы, позволяющие выделить детали,
* составление развернутого плана текста,
* подбор к пунктам плана предложений из текста, уточняющих его,
* работа по присвоению необходимой для порождения УРВ информации, лексики и грамматических структур:

а) поиск информации фиксация ее части в виде таблицы и др.,б) поиск ключевых слов / словосочетаний / предложений,с) анализ КРФ текста и др. | – переработка найденной информации в зависимости от цели ее дальнейшего использования:а) или так же, как при чтении с пониманием основного содержания,б) или так же, как при чтении с полным пониманием |
| ***V. Порождение устно-речевого высказывания.*** | -Обеспечить осознание КЗ, нацеливающей на порождение собственного устно-речевого высказывания на основе текста или в связи с текстом. | * – высказывание своего мнения (понравился/не понравился текст),
* формулировка главной мысли текста,
* краткое изложение основных фактов содержания текста,
* высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее,
* связное высказывание по проблеме текста с привлечением личного опыта ученика,
* дискуссия по проблеме

и др. | * высказывание своего мнения (понравился/не понравился текст),
* формулировка главной мысли текста,
* краткое изложение основных фактов содержания текста,
* высказывание о том, что узнали нового и что было известно ранее,
* комментарий к тексту,
* составление диалога по образцу,
* инсценирование диалога,
* описание / характеристика главного героя и других действующих лиц,
* пересказ текста для передачи информации,
* придумывание продолжения истории,
* составление объявления и др. по аналогии,
* устная аннотация текста,
* устный реферат текста,
* связное высказывание по проблеме текста.
 | – использование найденной информации в устно-речевом высказывании |

Данная модель может быть реализована как в учебнике иностранного языка, так и на практике путем наполнения ее конкретным содержанием, то есть текстом и серией упражнений / заданий к нему. При этом текст не противопоставляется упражнению, а является его компонентом. Именно с помощью текста и заданий осуществляется управление деятельностью учения.

Рассмотрим требования к заданиям каждого этапа управленческого цикла. Задания ***первого*** этапа формируют учебно-коммуникативную ситуацию, предваряющую чтение текста. Эти задания направлены на реализацию следующих задач: прогнозировать содержание текста, актуализировать знания, жизненный опыт школьников, осознать коммуникативную задачу в отношении чтения, снять трудности текста. Прогнозирование содержания может осуществляться по заголовку, иллюстрациям или на основе экспозиции к тексту. Это не обязательный компонент предтекстовых заданий. Но по возможности не следует пренебрегать им, особенно если заголовок или иллюстрации чем-то необычны и явно могут вызвать интерес у учащихся. Центральным звеном предтекстового этапа является постановка коммуникативной задачи чтения (КЗ). При этом задание должно по возможности состоять из экспозиции, стимулирующей потребностно-мотивационныи план чтения, указания на выбор стратегии чтения и иногда на конечное УРВ. В этом случае оно будет отражать структуру решения КЗ, и оказывать более действенное управляющее воздействие на этот процесс. Наконец последним звеном предтекстового этапа являются задания на снятие трудностей текста. Это могут быть языковые трудности, связанные с лексическими и синтактико-стилистическими особенностями текстов, и внеязыковые, связанные с реалиями иной культуры.

***Второй этап***управленческого цикла связан непосредственно с чтением текста. При этом учащиеся добиваются той глубины понимания текста и пользуются той стратегией чтения, которая соответствует КЗ, нацеливающей на чтение. В зависимости от КЗ ученики читают текст один раз или возвращаются к нему многократно, добиваются понимания только основных фактов текста, учитывая опоры в его содержании и собственный опыт, выборочно используя словарь, или анализируют текст более широко и глубоко, добиваясь его полного понимания. Во время чтения происходит также проверка, подтверждение или уточнение прогнозов, выдвинутых перед чтением текста на основании заголовка, иллюстраций и т.д.

***Третий этап***выполняет задачу проверки понимания прочитанного. Самым важным на этом этапе является то, чтобы выбор объектов контроля понимания конкретного текста был обусловлен КЗ и определяемой ею стратегией чтения. В этом случае контроль будет выполнять свои функции, а именно обучающе-развивающую, стимулирующе-мотивационную, корригирующую, и способствовать формированию рефлексии в полном объеме, выступая эффективным средством управления учебной деятельностью учащихся. Формы контроля можно разделить на две большие группы: **невербальные,** не зависящие от продуктивных умений учащихся и выполняющие в основном задачу вынесения понимания текста во внешний план, и **вербальные.** Они могут чередоваться.

Очередность и типология заданий, направленных на информационную переработку текста, составляют ***четвертый этап***управленческого цикла и должны, во-первых, учитывать принцип следования от простого к сложному, во-вторых, соответствовать КЗ.1 (чтение) и вносить вклад в решение КЗ.2 (говорение), которая может быть сформулирована уже в предтекстовых заданиях, а может быть обозначена в послетекстовых. Причем важно, чтобы в этот этап были включены задания, обеспечивающие формирование каждого компонента сложных умений, какими являются искомые УРВ. Их порождение должно быть обязательно подготовлено всем ходом работы над текстом. При этом обязателен учет принципа от простого к сложному, который означает, что осуществляются поисковые действия, а именно действия по нахождению, выписыванию и ранжированию информации, затем следуют ответы на вопросы, постановка своих вопросов к тексту, краткая передача содержания текста и др.

Наконец ***пятый,***последний этапуправленческого цикла связан с постановкой и решением коммуникативных задач при говорении. Здесь осуществляется порождение одного или нескольких УРВ на основе текста или в связи с ним. После прочтения текста могут быть поставлены несколько коммуникативных задач и, следовательно, продуцированы разные устно – речевые высказывания.

Содержание и объем этапов зависят от того, с какой целью предполагается использовать тот или иной текст, порождение какого устно-речевого высказывания планируется на его основе. От этого зависит степень и глубина проникновения в содержание и смысл исходного текста, способы контроля понимания, количество и типология упражнений для переработки текста. Соблюдение всех названных этапов крайне необходимо, если ставится цель использовать текст для развития и совершенствования умений говорения.

Для достижения развивающих и воспитательных целей обучения важно сформулировать общие требования к серии заданий, обусловленные необходимостью реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и развитию школьников. В рамках этого подхода важен учет индивидуальных особенностей каждого ученика, апелляция к его чувствам и эмоциям. Следовательно, важно по возможности создать условия для разностороннего развития каждого учащегося. Это предполагает, с одной стороны, возможную дифференциацию и индивидуализацию заданий в зависимости от уровня обученности, и; познавательных интересов учащихся, с другой – повышение самостоятельности и активности учащегося, развитие у него сознательного отношения к процессу учения.

Современная личностно-ориентированная парадигма образования, согласно которой в центре педагогического процесса находится ученик, и «учитываются его потребности, возможности и склонности, а сам он выступает наряду с учителем в качестве активного субъекта деятельности учения», требует активизации познавательной деятельности учащегося. В связи с этим представляется важным дать возможность учащимся опереться на модель, которая осуществляет непосредственное управление его деятельностью по порождению устно-речевого высказывания на основе текста. Однако она должна быть в этом случае трансформирована. Это могут быть предписания, советы, составленные в виде алгоритма, или памятки. Основные требования к данным управленческим моделям должны быть следующие: в них должен найти свое отражение принцип взаимосвязанного обучения чтению, и говорению; запрограммированы основные учебные и речевые действия, определяющие тип итогового УРВ, а именно КЗ.1 нацеливающая на чтение, способы работы над текстом, а также КЗ.2, нацеливающая на порождение определенного УРВ с использованием результатов работы над исходным текстом. Поэтому целесообразно создание как минимум двух моделей: на основе ***чтения с пониманием основного содержания* и *чтения с полным пониманием.***Данные модели могут представлять собой блок-схемы, в которые заключены алгоритмы порождения тех или иных УРВ на основе текста. *(Схема 1* представляет памятку-алгоритм, нацеленную на оказание помощи школьникам при чтении текста с ***пониманием основного содержания***и создания на его основе УРВ.

Хотелось бы отметить, что такие памятки позволяют школьникам осознанно усвоить способы учебно-познавательной деятельности, что создает условия для более успешного осуществления деятельности по порождению УРВ на основе текста. Все это должно позитивно сказаться на результатах школьного образования и вооружить учащихся умениями, которые понадобятся для самообразования.

Однако в учебнике В.П. Кузовлева не всегда учитываются некоторые из названных факторов: не указано, как читать (например, ex.3 p. 26, ex.6 p. 28); не проводиться проверка понимания прочитанного текста (например, ex.2 p. 92); не предусмотрена достаточно полная информационная переработка текста (например, ex.4 p. 85).

Необходимо соблюдать определённую иерархию в постановке заданий (например, от лёгкого к трудному) с одной стороны, и с другой – весь характер работы над текстом при взаимосвязанном обучении чтению и говорению должен обеспечивать порождение речевого высказывания, которое планируется создать на основе именно этого текста. Если не обеспечивается определённая пошаговость, логическая и методическая последовательность в работе над текстом, то выйти на планируемое речевое произведение трудно, а иногда и невозможно.

Подробно описав технологию работы обучения порождению устно-речевого высказывания на основе учебного текста, перейдем к описанию небольшого собственного опыта.

**2.3 Методические рекомендации по обучению порождению устного речевого высказывания на основе учебного текста учащихся 8 класса**

Во время Государственной преддипломной практики в 2008 году в средней общеобразовательной школе села Сергино в 8 классе представилась возможность обучения порождению УРВ на основе учебного текста. Учащиеся средних классов этой школы работают по УМК В.П. Кузовлева для 8 класса, содержащего учебные тексты, которые знакомят их с фактами культуры изучаемого языка и имеют воспитательную ценность. Одним из текстов, над которыми работали, был «Russian Winter Festivals» (Ex.2 p. 102). На наш взгляд, информации предоставленной в тексте недостаточно, поэтому был использован дополнительный материал.

В соответствии с пятью этапами управленческого цикла, которые подробно описаны в предыдущем параграфе, работа над данным учебным текстом проходила следующим образом:

Ι. Предтекстовый этап

1) Учитель познакомил учащихся с зимними праздниками в России.

## Ex.1 p. 102

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| December31 – New Year’s Eve | January1-New Year’s Day7 – Christmas13 – Old New Year’s Eve19-Epiphany | FebruaryLate February-early march-Shrovetide |

Следующим заданием было догадаться по картинкам о каких праздниках будет идти речь на уроке.

Match the pictures and holidays.

Which of these pictures are the Christmas-tide and the Shrovetide?

Далее учащиеся получили задание прочитать данный художественный текст, чтобы добиться детального понимания его содержания. Перед чтением текста были выполнены задания предтекстового характера. Учащиеся познакомились с текстом для чтения с целью извлечения основной информации.

Christmas-tide is the period from January 7 till January 19 (the Epiphany). It was established by the church in honour of the birth and baptism of Jesus Christ. At the period people used to walk wearing fancy costumes and singing songs, they went from house to house giving and receiving gifts and treats.

Shrovetide is the last Sunday before the Lent that proceeds Easter. It is celebrated as the Fare well-to – Winter Festival. On the day people have fun. Eating pancakes on the day is a pagan tradition. It is connected with glorifying the sun: pancakes are oral as the sun. Father Frost and Spring the Beauty are the main characters of the festival. In some regions people burn the figure of the winter.

ΙΙ. Текстовый этап

Контроль понимания содержания текста включал серию вопросов:

1) When do the people celebrate the Christmas-tide?

2) What people used to do and what do they do nowadays at Christmas-tide?

3) When is the Shrovetide celebrated?

4) What do people like to do on the Shrovetide?

5) Who are the main characters on the Shrovetide?

6) What do people do during these festivals?

7) What people used to do and what do they do nowadays at Christmas-tide?

Следующим заданием для учащихся было:

Put in the necessary words. Tell about the holiday.

Christmas-tide is the period from … till … (the…). It was established by the … in honour of the …and …of Jesus Christ. At the period people used to walk wearing … and., they went from house to house …and…, treats.

Shrovetide is the … before the … that proceeds Easter. It is celebrated as the Fare well-to – Winter Festival. On the day people have …. Eating …on the day is a pagan tradition. It is connected with g…the sun: pancakes are … as the …. Father Frost and … are the main characters of the festival. In some regions people …the … of the winter.

Проверка задания показала, что учащиеся могут ориентироваться в прочитанном ими тексте, это подтверждает хорошее выполнение задания.

Проверка понимания текста включала следующие вопросы: все ли было понятно в рассказе, что вызывало наибольшие трудности в чтении, понравился ли он и т.д.

Объяснение смысла текста проходило на родном языке, т. к. уровень речевой подготовки в данном классе был достаточно низкий. Учащиеся, предложив несколько вариантов перевода, вместе с учителем обсудили содержание текста. Обсуждение показало, что некоторые учащиеся не поняли его смысла.

Затем учащиеся получили задание прочитать словосочетания и сделать необходимые записи в тетради.

Read word combinations. Translate.

– Have a carnival-иметь карнавал

– Tell fortunes-предсказывать (кому-нибудь) судьбу

– Make a snowman – лепить снеговика

– Ride a troika-кататься на троике лошадеи

– Play snowballs-играть в снежки

– Build a townlet-строить маленькие городки

– Climb a pole for a gift – лезть на столб за подарком

– Wear fancy costumers – носить смешные костюмы

– Sing carols – петь рождественские песни

Предположите какие словосочетания относятся:

1) к Масленице

2) к Святкам

ΙΙΙ. Проверка понимания прочитанного

Обсудив содержание текста, учитель перешел к заданиям по его информационной переработке. Этап информационной переработки текста является подготовительным к следующему, заключительному – этапу порождения УРВ. А поскольку учащимся предстояло рассказать о празднике, то на этом этапе они должны были усвоить необходимую для этого лексику, понять не только информацию о праздниках, но и попытаться вникнуть в подтекст. Для этого были сформулированы следующие задания и вопросы, представленные в таблице.

|  |  |
| --- | --- |
| Деятельность учителя | Деятельность учащихся |
| In Russia winter is rich in celebrate though it is cold, frosty and snowy. |  |
| What do Russian people have on Christmas-tide?Какая погода в этот период? Чем любят заниматься дети в этот период?What do Russian people used on Christmas-tide?Do they sing songs? | Russian people usually have carnival on Christmas-tide.On the Christmas-tide the frost grows stronger, the snows tongs, weather and those days children like to make snowman and play snowballs.At the period people used to walk wearing fancy costumes.Yes, they do. They sing songs, went house to house giving and receiving gifts, treats. |
| What is Shrovetide?What kind of festival is Shrovetide?What do Russian people do on Shrovetide?What do young people usually do on Shrovetide? | Shrovetide is the last Sunday before the Lent that proceeds Easter.Merry, interesting, exciting, funny.People usually ride a troika and build a townlet.Young people like to climb the Shrovetide tree. |
|  |  |

ΙV. Информационная переработка текста с целью ее присвоения

В следующем задании учащимся предлагалось рассказать о празднике, используя данные учителем словосочетания.

Tell about holidays using these words

1) Have a carnival-иметь карнавал

2) Tell fortunes-предсказывать (кому-нибудь) судьбу

3) Make a snowman – лепить снеговика

4) Ride a troika-кататься на тройке лошадей

5) Play snowballs-играть в снежки

6 Build a townlet-строить маленькие городки

7) Climb a pole for a gift – лезть на столб за подарком

8) Wear fancy costumers – носить смешные костюмы

9) Sing carols – петь рождественские песни

What new information did you get to know about these holidays?

После обсуждения текста, учащиеся составили опоры для своего будущего УРВ – описания праздников: они выбрали слова, словосочетания и короткие предложения, которые помогли им рассказать о зимних праздниках в России.

V. Порождение устно-речевого высказывания

На последнем этапе управленческого цикла происходило порождение УРВ, в данном случае двух речевых высказываний: монолога – описания и диалога – допроса. Порождению первого высказывания помогали собственные опоры, порождению второго – сам текст.

Используя собственные опоры и данные учителем словосочетания, учащиеся описывали праздники и традиции. В качестве примера хочется привести некоторые монологи учащихся (их высказывания приведены без необходимой коррекции), которые представляли собой уровень сверхфразового единства:

I want to tell you about Russian Winter Festivals. Russian people have carnival on Christmas-tide. Christmas-tide is the period from January 7 till January 19 (the Epiphany). Those days children like to make a snowman and play snowballs. At the period people used to walk wearing fancy costumes and singing songs, they went from house to house giving and receiving gifts, treats.

Shrovetide is the last Sunday before the Lent that proceeds Easter. Shrovetide is very merry festival and people have fun. The most interesting past time is ride a troika and build a townlet. Young people like to climb the Shrovetide pole for a gift. Father Frost and Spring the Beauty are the main characters of the festival. In some regions people burn the figure of the winter. I like these holidays very much.

Стоит отметить, что монологи учащихся отличались краткостью. Возможно, это связано с «ошибкобоязнью», поэтому они не разворачивали свои высказывания, не использовали дополнительную информацию.

Второе задание для порождения УРВ было сформулировано следующим образом: Play the dialogue between Mr. Parker and Mr. Petrov. Mr. Parker is the Englishman, Mr. Petrov is Russian.

Данное задание вызвало затруднения у большинства учащихся, разыграть диалог удалось только двум ученикам с более высоким уровнем подготовки.

– My name is Genry Parker. I am from England. I want to know about your Russian festivals.

– What kind of festivals do you want to know about?

– I want to know about Christmas and Shrovetide

– Shrovetide is a very merry winter festival.

– What do Russian people do on Shrovetide?

– People usually ride a troika and build a townlet on Shrovetide.

– And what about Christmas?

– Children like to make a snowman and play snowballs on Christmas. At the period people used to walk wearing fancy costumes and singing songs, they went from house to house giving and receiving gifts, treats.

– Oh! It’s interesting

При драматизации диалога чувствовалась неуверенность, напряженность учащихся, что объясняется новизной работы, недостаточно хорошим владением языка, трудностью в передаче эмоций героев не только словами, но и мимикой, жестами.

Далее учащимся была предложена другая ситуация: Imagine that your pen-friend has come to your place to winter holidays. Would your mother or father talk in the same way? What dialogue between them you would hear? Try to act out this dialogue.

С данным заданием учащиеся не справились, вероятно, потому, что такая работа была новой для них. Следовало бы помочь им, выделив те лексические единицы, которыми пользуются герои рассказа, сузить рамки самой ситуации диалога и предложить фразы героев на карточках.

Небольшой опыт работы с учебным текстом при обучении восьмиклассников порождению УРВ позволяет предложить некоторые **методические рекомендации:**

1) Часто в процессе обучения иностранному языку возникает дефицит времени. Это происходит в результате каких-то непредвиденных обстоятельств, потери часов по болезни учителя, иногда из-за организации методических семинаров учителей-предметников района в школе и т.д. Естественно, что учащиеся не всегда успевают прочитывать весь предложенный авторами УМК материал учебного плана. Поэтому можно было бы порекомендовать учителю отбирать лишь те тексты, которые отвечают их возрастным особенностям, затрагивают интересующие их проблемы и, следовательно, вызывают интерес и желание принять участие в их обсуждении.

2) Учебный текст следует предварять заданиями предтекстового характера и подготовить учащихся к самостоятельному чтению, т.е. пробудить у учащихся желание познакомиться с произведением. Этому способствуют вопросы по активизации фоновых знаний, которая ведет к предвосхищению содержания текста. Личная заинтересованность учащегося в чтении произведения, эмоциональное отношение к нему повышает эффективность усвоения содержательно-смысловой стороны читаемого.

3) Первыми смысловыми ориентирами в работе над текстом являются его сильные позиции – начало, конец и особенно заглавие. Их выделение и понимание способствует более быстрому извлечению не только содержательной, но и оценочной информации, авторского отношения к изображаемому материалу.

4) Следующий урок, посвященный работе над учебным текстом, целесообразно начать с рефлексии: узнать у учащихся, понравился ли им текст, сложно ли было понимать прочитанное, что вызывало наибольшие трудности в чтении и т.д. и по возможности ответить на вопросы учащихся по содержанию прочитанного. При этом важно апеллировать к чувствам и эмоциям каждого ученика, учитывать их индивидуальные особенности.

5) Основной проблемой при обучении чтению учебных текстов является развитие способности учащихся к пониманию смысла прочитанного. Необходимо учить расшифровывать иноязычный текст, раскодировать его, переформулировать, привлекая свои фоновые знания. Целостная картина «вхождения в смысл» текста будет складываться после многократного движения мысли от слова или словосочетания к контексту предложения и текста в целом, затем в обратном направлении – от контекста к предложению, слову, до тех пор, пока учащиеся не смогут достичь точного и целостного понимания связей, видения образов. Таким образом, понимание иноязычного текста не сводится только к лингвистическим или логическим операциям, а предполагает обращение к внутренней картине мира, на основе ее и извлекаются знания из обрабатываемого текста. [18] Проверяя понимание содержания, следует предложить учащимся перевести наиболее сложные предложения на литературный русский язык, а также можно предложить перефразировать на английском языке. Вид заданий зависит от уровня обученности учащихся и от их уровня владения иностранным языком.

6) Если читатели неуверенно себя чувствуют в иноязычном тексте, то очень важно, чтобы они ясно и четко представляли себе сюжет, который определяет путь анализа произведения. Самым распространенным приемом осмысления сюжета является составление плана.

7) На этапе информационной переработки текста учащимся следует предложить составить опоры. Это могут быть схемы-программы, словесные карты для описания, содержащие слова, словосочетания, короткие предложения, помогающие описать события, воспроизвести их связь между собой и т.д. Это задание может быть выполнено как индивидуально, так и в группах или в парах.

8) Итоговый этап обучения порождению УРВ может проходить в конце этого же урока или на следующем уроке, чтобы дать учащимся возможность лучше подготовить свои УРВ монологического и диалогического характера.

Представив некоторые методические рекомендации, мы могли бы сделать заключение о том, что задача современного учителя не только научить детей читать учебный текст и научить чувствовать и понимать, о чем хотел сказать автор, его отношение к героям и их поступкам. Только в этом случае он может стать основой для обучения учащихся порождению УРВ.

Рассмотрев вторую главу, можно сделать вывод, что целью обучения говорению в средней общеобразовательной школе является совершенствование диалогических и монологических умений, предполагающих участие в диалогах разного типа на основе тематики и тематических ситуаций официального и неофициального повседневного общения, а также умений кратко передавать содержание текста, делать сообщения и т.д.

Учебные тексты или их отрывки, которые могут стать основой для обучения УРВ, должны соответствовать уровню развития учащихся, вызывать у них интерес и желание высказаться, а также носить, если это отрывки, законченный характер и быть небольшими по объему.

В работе с любым текстом традиционно выделяется 3 этапа. Предлагаемая Лытаевой М.А. технология работы с художественным текстом включает предтекстовый этап, этап чтения текста, проверку понимания текста, информационную переработку текста и порождение УРВ на его основе.

Данная технология используется для обучения УРВ на основе художественного текста, который предназначен для чтения с полным пониманием содержания, хотя основой обучения УРВ могут стать тексты других функциональных стилей и тексты, предназначенные для чтения с разным уровнем извлечения информации.

Использование данной технологии на практике, во-первых, показало, что детальная работа с учебным текстом вызывает интерес у восьмиклассников, развивает умения понимать содержательно-смысловую сторону прочитанного, учит порождению УРВ на его основе, во-вторых, дало возможность предложить некоторые методические рекомендации по использованию художественного текста в качестве основы обучения порождению УРВ.

**Заключение**

Подводя итог по данному исследованию, следует напомнить, что его цель была описать технологию работы с текстом как основой обучения порождению устного речевого высказывания на среднем этапе в общеобразовательной школе.

Задачи исследования заключались в том, чтобы проанализировать понятие текст, проследить взаимосвязь обучения чтения и говорения на основе учебного текста, описать технологию работы с текстом как основой обучения порождению УРВ, изучить соответствующую методическую литературу, выявить требования к учебному тексту на основе его особенностей, проследить взаимосвязь обучения чтения и говорения на основе учебного текста. Исходя из цели и задач была изучена методическая, лингвистическая, психолого-педагогическая литература.

В ходе работы были изучены вопросы, связанные с комплексным управлением деятельностью учащегося по порождению всех видов устно-речевых высказываний на основе текста для чтения.
 Ранее упоминалось, что одной из учебно-методических единиц обучения иностранному языку является учебный текст. Следует отметить, что иноязычный учебный текст может быть реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности, если преподаватель и учащиеся оперируют оперативными приемами работы с текстом, ориентированными на его понимание. В методике преподавания иностранных языков актуальной остается проблема организации работы с иноязычными учебными текстами, направленной на их понимание

Учебный текст, выполняет обучающую, образовательную, развивающую и воспитательную функции. Таким образом, можно сделать вывод, что бучение порождению устно-речевого высказывания на основе учебного текста способствует эффективности процесса обучения иностранному языку в средней школе, цель которого формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а также развитие и воспитание школьников средствами иностранного языка.

Модель предоставленная методистом Лытаевой, может дать учителю четкое представление об этапах работы над текстом при взаимосвязанном обучении чтению и говорению и помочь более эффективно и целенаправленно формировать умения порождения УРВ на основе текста.

Исходя из вышеизложенного, систематизация материала по проблеме обучения говорению на основе учебного текста, определяет цель дальнейшей работы: разработка серии упражнений устно-речевых высказываний на основе учебных текстов из УМК Кузовлева для 8 класса и апробирование их на практике в средней школе.

**Литература**

1. Государственный стандарт среднего / полного/ образования
2. Артемьева С.С./ Характер текста используемого на данном этапе совершенствования речевых навыков // Иностранные Языки в Школе-6, 1979
3. Ахманова О.С./ Словарь лингвистических терминов/М.: 2 диториал УРСС - 2004–376 с.
4. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В./ Лингвистический анализ художественного текста/ Екатеринбург, 2000
5. Бессмертная Н.В./ К вопросу о типологии текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам / Киев-1978–48–55 с.
6. БимИ.Л./ Интеграция и дифференциация в школьном обучении иностранным языкам // Интегрированные процессы в образовании и роль иностранного языка в подготовке учителя/М.: Русский язык-1997–288 с.
7. БимИ.Л. / Методы обучения иностранным языкам/ М.: Русский язык-1997–288 с.
8. Гальперин И.Р. /Что такое текст // Работа над текстом/М. – 1975–387 с.
9. Гальперин И.Р. / Текст как объект лингвистического исследования/М.: 2 диториал УРСС-1981–144 с.
10. Кубрякова Е.С. // Текст. // Структура и семантика/Г1/М.: Просвящение -2001 – 428 с.
11. Кузовлев В.П./учеб. Для 8 кл. общеобразоват. учреждений-8 изд.-М.: Просвещение, 2003.-253 с.
12. Лытаева М.А. / Совершенствование умений говорения на основе текста для чтения на старшем этапе // Иностранные языки в школе-3, М. – 2004–85 с.
13. Маслыко Е.А./ Настольная книга преподавателя иностранного языка/ Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова и др. - Мн.: Высшейшая школа, 1999. - 515 с.
14. Николаева Т.М. / Текст // Русский язык энциклопедия, Изд. 2. М.: просвещение, 1997. - 678 с.
15. Николаева Т.М/ От звука к тексту/ М.: Язык русской культуры, 2000.-265 с.
16. Нуждина М.А. / Вопросы управления процессом порождения речевого произведения на основе текста/ Иностранные языки в школе-2, Рязань-2002–97 с.
17. Ожегов С.И./ Словарь Русского Языка // Определение понятия текст/М.: Русский язык-1984–687 с.
18. Пассов Е.И/ Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/ М.: Просвещение, 1985. – 267
19. Рогова Г.В./ Методика обучения английскому языку не начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 3-е изд./М.: Просвещение, 2000.-232 с.
20. Скалкин В.Л/ Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. - 128 с.