## МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

# «ГОМЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Ф. СКОРИНЫ»

### Кафедра теории и практики английского языка

### Курсовая работа

"Языковые игры как средство формирования лексических умений говорения"

**Введение**

Основное назначение ИЯ как предметной области школьного обучения видится в овладении учащимися умением общаться на ИЯ. Речь идет о способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Формирование коммуникативной способности является основной и ведущей целью обучения.

Проблемы методики обучения устной иноязычной речи на современном этапе развития теории и практики использования ИЯ относятся к числу наиболее актуальных и все еще недостаточно исследованных.

Одним из аспектов проблемы обучения иностранным языкам является проверка ЗН, НВ и УМ методика их организации и проведения. Одним из наиболее эффективных средств формирования и развития НВ говорения по праву считается диалог, обладающий широкими возможностями, сочетающимися с минимальными затратами времени и объективностью результатов. Таким образом, использование диалогов-образцов составляет актуальную задачу для всех преподавателей ВУЗов и учителей школ.

Очевидно, что формирование НВ и УМ говорения должно идти в условиях, максимально приближенных к тем, какие могут встретиться при естественной коммуникации, а сам процесс обучения должен строиться на решении коммуникативных задач посредством языкового материала. Средством педагогического управления учебной деятельностью являются коммуникативные задания.

Провозглашенные в современной методике принципы коммуникативности и комплексности обучения иностранному языку требуют иного подхода к организации и построению самих занятий, и прежде всего к созданию условий для формирования и развития иноязычных НВ и УМ, а именно – введение в традиционное обучение активных форм и методов, в частности игровых.

Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную активность, являясь сложным, но одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных учеников. Использование игры помогает учителю сделать урок более эффективным и увлекательным.

Изучение языковых игр как средства формирования лексических НВ и УМ говорения позволит выработать основные требования к игре как методу, приему и средству обучения в школе, и тем самым повысить эффективность учетно-воспитательного процесса.

Теоретической основой настоящей работы являются методические исследования по данной проблеме передовых преподавателей ИЯ.

Практическая ценность заключается в следующем:

1. детальное знакомство с методикой обучения говорению;
2. определение специфики развития НВ и УМ говорения и обучения устной речи в целом как обязательного момента на любом этапе;
3. применение накопленного материала в работе с учащимися любого возраста и на всех уровнях обучения.

Цели данной работы:

* обосновать основные положения о необходимости включения учебных игр в процесс обучения;
* показать практическое значение учебной игры как средства оптимизации процесса формирования лексических НВ и УМ говорения;
* разработать конкретный набор лексических языковых игр.

Выработка такой системы игровых упражнений, безусловно, требует четкого представления о том, каковы характерные особенности говорения как вида РД. Поэтому сначала необходимо рассмотреть и проанализировать сам процесс овладения НВ и УМ говорения, а именно:

* раскрыть основные понятия терминологии НВ говорения и критерии их автоматизированности;
* описать основные этапы формирования речевых УМ;
* определить тренировочные упражнения в процессе формирования НВ и УМ говорения.

Это поможет ответить на следующие вопросы:

* почему необходимо использовать языковые игры в традиционном проведении занятий по ИЯ, и что они собой представляют;
* в чем эффективность и превосходство практического использования игр в сравнении с другими средствами обучения.

Таким образом, мы надеемся, что разработанная методика окажется полезной в практическом применении видов и форм работы по развитию иноязычного говорения в средней школе.

**1. Говорение как цель и средство обучения общению**

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 обучение говорению является одним из важнейших направлений преподавания.

Цель обучения говорению: заложить основы коммуникативной компетенции, позволяющее осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей (в том числе реальных потребностей и интересов в общении и познании школьников).

Задачи обучения говорению: формирование знаний, навыков и умений говорения, методика их организации и проведения в процессе реализации цели обучения говорению. [1, с. 7]

По окончанию начальной школы учащиеся должны уметь:

* общаться (на элементарном уровне) в рамках обозначенных программой сфер, тематики и ситуаций общения;
* уметь воспринимать и понимать звучащую речь и реагировать (вербально и невербально) на устное высказывания партнёра по общению;
* делать элементарные связные высказывания о себе, о членах своей семьи, о друге и др., выражая при этом (на элементарном уровне) своё отношение к предмету высказывания.

Навыки и умения неподготовленной речи., ее реактивность, спонтанность, тема вырабатывается в диалоге; умения и навыки подготовленной речи с ее инициативностью, логичностью, последовательность – в монологе. [2, с. 4]

**1.1** **Диалогическая речь**

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. [1, с. 9]

**1.2 Монологическая речь**

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. [3, с. 67] Среди признаков монологической речи выделяются также непрерывность (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство), последовательностъ, 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). [4, с. 115]

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, но 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, c. 12]

**1.3 Говорение как деятельность**

Говорение осуществляет несколько функций. Специфические признаки данной функции мы считаем наиболее существенными:

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.

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 коммуникативной функцией мышления. Мыслительная деятельность направлена на совершение речевого поступка, подчинена ему.

5) 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.

6) Эвристичиость. Ситуации общения меняются постоянно, их варианты многочисленны, и говорящий должен быть готов к деятельности в таких постоянно меняющихся условиях. Такая непредсказуемость и есть эвристичность. [5, c. 69]

Каковы же принципы рассматриваемого нами коммуникативного метода?

**1.4 Принципы коммуникативного метода обучения говорению**

Данный метод существенно отличается от традиционного.

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 оречивлённость 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. [5, c. 121]

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.

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.

1. 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. [6, c. 241]

Для достижения конечной цели в процессе обучения говорению, т.е. Формирования коммуникативной компетенции учащихся, необходимо сначала определить те средства и способы, с помощью которых можно достигнуть данной цели. Для этого необходимо сформировать у учащихся знания, навыки и умения иноязычной речи.

* 1. **Формирование навыков говорения**
		1. **Качества речевого навыка**

Любые речевые навыки, чтобы быть условиями речевой способности и функционировать как ее основа, должны обладать системой качеств. К ним относятся:

1. 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. Мало автоматизированное действие, надо еще сделать устойчивым, т.е. невосприимчивым ко всякого рода влияниям, т.е. необходим этап совершенствования навыков.

2. 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.

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. [1, c. 16]

3. 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.

4. «Сознательность» есть свойство навыка, присущее ему благодаря осознанности процесса формирования навыка. Но в процессе функционирования «сознательность» как бы скрыта за автоматичностью действия. Это не означает, что он не связан с сознанием; он связан с ним постольку, поскольку любое подсознательное действие связано с сознательной деятельностью. Поэтому навык есть единство автоматизма и сознательности.

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. [6, c. 185]

**1.6 Условно-речевые упражнения как средство формирования навыков говорения**

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) Подстановочиые 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.

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. [7, c. 11]

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.

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. [2, c. 23]

В заключение несколько слов об уровнях УРУ Выше были выделены четыре вида УРУ по способу их выполнения. Это виды УРУ второго уровня – УРУ; Возможны, однако, и УРУ первого уровня УРУ Это более низкий уровень оречевлённости, поскольку в УРУ есть только речевая задача, но нет реальной ситуативной отнесённости: кроме того, высказывание полностью обусловлено по содержанию, а опоры – зрительные, вербальные Примером УРУ 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. [4, c. 117]

**1.7 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.

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. [8, c. 49]

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 следя 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. Каждая из связей речевой деятельности маркирована теми условиями, в которых эта деятельность протекала.

д) Соотнесенность слова с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников. Уровень активности слова зависит как от богатства связей, гак и от способности к возбуждению той стороны связи, которая обусловлена данной ситуацией, при отсутствии должной ситуативной заостренности вызов слова не состоится. [9, c. 164]

Соотнесенность любой стороны навыка с ситуацией действенна в говорении тогда, когда приобретается она вместе со словом, т.е. когда слово усваивается как функциональная единица. Ситуативная отнесённость не придается слову, а усваивается с ним, точнее, слово (его форма и значение) усваивается благодаря ситуативной отнесенное 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 неадекватных функционированию слова, качественно неоднородны тем связям слова, которые имеют место в говорении. Отсюда и отсутствие переноса навыков.

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. 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, либо проведении увлекательных языковых игр.

«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. Они составлены таким образом, что ученик легко находит нужное ему слово и предъявляются после просмотра фильма-эпизода, или проведения игры.

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. [10, c. 201]

**2. Развитие речевого умения**

Для формирования у учащихся способностей к переносу в изменившиеся условия лексических действий недостаточно одних только навыков говорения. Чтобы научить учащихся управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач необходимо перейти к следующему этапу: формированию речевых умений.

Прежде всего отметим основные особенности данного этапа: неподготовленное, мотивированное выражение своих мыслей; новизна ситуаций общения; увязывание проблемы данного цикла с другими; усложнение речемыслительных задач; отсутствие вербальных опор в виде изолированных слов, подлежащих употреблению.

Из этого видно, что речь идет фактически о развитии речевого умения в процессе обучения общению. Речевое упражнение есть форма общения, специально организованная таким образом, что обеспечивает управляемый выбор стратегии говорения, актуализирует реальные взаимоотношения участников общения и вызывает естественную мотивированность высказываний, воспитывает у говорящего речевую активность и самостоятельность, обеспечивает вербальное и структурное разнообразие используемого речевого материала.

Речевое умение – это не только способность управлять речевой деятельностью; оно воплощается в самой речевой деятельности (в качествах говорения) и в продукте этой деятельности (в качествах высказывания). РУ – средство, которым невозможно маневрировать, решать необходимые промежуточные задачи развития умения, невозможно в равной мере развивать все качества умения (говорения) одновременно. [11, c. 36]

**2.1 Организация речевых упражнений**

Организация отдельного речевого упражнения

Чтобы добиться практической адекватности РУ, необходимо уметь решать вопросы их организации: во-первых, организации каждого отдельного упражнения, во-вторых, организации упражнений в комплексе. Факторами организации отдельных РУ являются: установка, опора и время.

Под установкой понимается задание, которое предпосылается, РУ и определяет психологическое содержание речевой деятельности учащегося.

Анализ высказываний показал, что отношение говорящего к объекту мысли проявляется во всех видах высказываний, но «качественная» и «количественная» характеристики этого отношения различны; оказалось также, что всякое высказывание воздействует на собеседника, но уровни этого воздействия различны:

можно просто заинтересовать, а можно увлечь, побудить к действию и т.п.

Поэтому в качестве критерия классификации установок была взята мера воздействия на собеседника. Согласно этому выделены пять групп глаголов, получивших название обобщенных типов речевых задач: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение. [6, c. 311]

В каждом обобщенном типе, следует выделить частные прагматические задачи, которые выражаются рядом глаголов, объединенных синонимической связью. Чтобы, например, сообщить, можно доложить, рапортовать, известить и т.п.

Частная прагматическая задача есть ядро установки, и ее разнообразие важно. Существует еще один вид установки, требующий от говорящего самостоятельности в выборе цели высказывания. Например: «Каково ваше мнение о…?» или «Что вы скажете по этому поводу?» Собеседник (ученик) может выбрать между «одобрением» и «осуждением». Разумеется, подобная свобода желательна лишь на завершающей стадии развития умения.

Нужна опосредованная подсказка, которая позволяла бы управлять высказыванием, но постепенно убывала бы по мере развития умения и исчезала на последней его стадии.

Чтобы осуществить такую динамику процесса развития умения, необходимо иметь некую классификацию опор.

Содержательные опоры.

1) Словесные (вербальные): а) микротекст (предъявленный зрительно); б) микротекст (предъявленный аудитивно); в) текст (предъявленный зрительно); г) текст (предъявленный аудитивно); д) план-ЛСС; е) план полный.

2) Изобразительные: а) кинофильм; б) диафильм, серия рисунков (фото, кроки); в) картина, фото.

Смысловые опоры.

1) Словесные (вербальные): а) слова как смысловые вехи; б) лозунг, афоризм, поговорки; в) подпись.

2) Изобразительные: а) диаграмма, таблица, схема; б) цифры, даты; в) символика; г) плакат, карикатура.

Опоры сообщают определенную информацию. В одних случаях (содержательные опоры) она развернута, в других (смысловые опоры) – она сжата. Но в любом случае она лишь толчок к размышлению. В связи с этим у ученика может возникнуть масса ассоциаций, которыми надо управлять. Эту функцию берут на себя установки РУ. Они помогают вызвать вполне определенные ассоциации, для чего учителю следует учесть контекст деятельности и личный опыт учащихся. С другой стороны, установка не должна вызывать ассоциаций с такими мыслями, которые учащиеся не в состоянии выразить в силу ограниченности их речевой подготовки. Иначе говоря, необходимо думать о взаимозависимости и взаимодополняемости установок и опор. [11, c. 59]

Несколько слов о времени как факторе организации РУ. Этот фактор может выступать в РУ в трех видах: неограниченное время, ограниченное время и отсутствие времени.

Неограниченное время имеет место только в упражнениях, выполняемых дома. Ограничение времени возможно при использовании групповых форм работы, при сочетании индивидуальных форм с фронтальными и в тех случаях, когда одинаковое задание получает весь класс. Подавляющее большинство РУ должно предусматривать развитие скорости реакции учащегося (особенно при обучении диалогическому общению), поэтому действует фактор отсутствия времени на подготовку (экспромтное высказывание).

Все три фактора организации – установка, опоры и время на подготовку – являются средствами управления говорением при выполнении РУ.

Умение – феномен многомерный и включение стадий его развития по какому-то одному, даже важному, параметру окажется слишком односторонним. Необходим учет нескольких параметров. Думается, что таковыми могут быть: 1) уровень автоматизированности, что проявляется в так называемой автоматической пробежке (отрезке речи, произносимой без вынужденных пауз); 2) уровень самостоятельности говорящего, который определяется, во-первых, наличием или отсутствием опор, а также их характером (смысловые опоры «сложнее» содержательных); во-вторых, заданностью или незаданностыо речевой задачи; 3) уровень сложности в решении речемыслительной задачи, который зависит от того, насколько у говорящего имеется личный опыт и знания, связанные с обсуждаемой проблемой; 4) уровень комбинационности материала, определяемый широтой охвата проблем и предметов обсуждения.

Учитывая все эти параметры, можно условно выделить в развитии речевого умения три стадии – начальную, основную и завершающую.

Следующая таблица наглядно представляет эти стадии и соответствующие им параметры умения.

Таблица: №1

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ПараметрыСтадии | Уровни автоматической пробежкиА | Уровни самостоятельности говорящегоБ | Уровни сложности речемыслительной задачиВ | Уровни комбинационностиматериалаГ |
| I начальная | Синтагма-фраза | Есть содержательные опоры. Задача задана | Проблема знакома и есть личный опыт участия в соответствующей сфере деятельности | Используется речевой материал данной проблемы |
| II основная | Фраза – две фразы | Есть смысловые опоры. Задача задана | Проблема знакома, но личного опыта нет | Используется материал двух-трёх родственных проблем |
| III завершающая | Две фразы | Опор нет. Говорящий свободен в выборе задачи | Проблема незнакома, но знания по смежным проблемам позволяют говорить о ней | Неограниченное свободное комбинирование материала |

Вполне понятно, что это деление условно. Возможно такое положение (а так чаще всего и бывает), когда разные параметры находятся одновременно на разных уровнях. Таким образом, количество вариантов стадий будет значительно большим. [5, c. 83]

Организация речевых упражнений в комплексы

Немаловажную роль в создании адекватных средств развития речевого умения играет и организация РУ в комплексы, поскольку отдельно взятое упражнение не может обеспечить развития сразу всех качеств умения (говорения), тем более с учетом динамики стадиального его развития и условий обучения. В основу построения комплекса следует положить принцип доминантности, который означает, что в каждом комплексе во главу угла ставится одно из качеств умения (говорения). Но поскольку все качества взаимосвязаны, а развитие их взаимообусловлено, то направленность на становление этого одного качества обязательно повлечет за собой развитие всех остальных.

Чтобы построить комплекс, учителю нужно:

а) определить цель, ради которой строится комплекс (какое качество будет доминантным);

б) определить необходимые речевые задачи, которые будут способствовать развитию данного качества, и их количественное соотношение;

в) распределить опоры согласно стадиям и условиям обучения;

г) определить последовательность и соотношение упражнений соответственно стадиям развития умения.

Таким образом, РУ при их должной организации можно считать адекватным средством развития речевого умения. Однако до сих пор речь шла об обучении отдельному высказыванию, в то время как целью обучения является общение. [4, c. 98]

**2.2 Обучение общению как путь развития речевого умения**

В методической литературе эта проблема обычно рассматривается под названием «обучение диалогической речи». Однако так называемая диалогическая речь – это лишь одна из форм общения. Общение может быть и парным, и групповым, и массовым.

В процессе этого общения (в любой из его форм), преследуя свои цели, человек порождает необходимое высказывание любого уровня. Причем в общении (групповом и массовом) часто нет организованной, планомерно чередующейся смены реплик двух речевых партнеров, что свойственно парному общению. Это, естественно, требует от коммуникантов и каких-то специфических умений.

Условно-речевые упражнения – это фундамент общения (усваиваются возможные сочетания реплик в обусловленных ситуациях), и обучение высказыванию на уровне СФЕ на основе разговорного текста также проходит в рамках общения, хотя и регламентированного.

Но, как уже указывалось, остаются еще некоторые моменты, которые требуют специального обучения. Так, для умения общаться особую роль играют:

а) способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять; б) способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся.

Для а) и б) недостаточно уметь спрашивать и отвечать, к чему часто сводится обучение так называемой диалогической речи, а необходимо обладать достаточным запасом функционально разнообразных реплик;

в) способность учета каждый раз новых (иногда сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения;

г) способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Таким образом, предыдущие этапы усвоения материала можно считать неспециальными этапами обучения общению (подготовленными), а данный этап–этап развития речевого умения – специальным, где особое внимание уделяется специфическим способностям общения.

Если проанализировать эти способности, то нетрудно заметить, что в их основе лежит эвристичность как стержневое качество общения. Можно смело сказать, что в эвристичности содержатся «в снятом виде» все остальные качества речевого общения. Логично предположить, что развитие этих способностей также возможно в условиях эвристичности. [8, c. 229]

Функциональные опоры как средство обучения тактике общения

Одним из средств начального обучения тактике общения являются функциональные опоры. Они представляют собой названия речевых функций, расположенных в необходимой (предположительно, конечно) для высказывания последовательности. Это делается для каждого из речевых партнеров.

Покажем варианты функциональных опор для диалогического общения.

а) Оба партнера получают общую задачу. «Докажите, что книгу… стоит прочесть».

I II

общая рекомендация согласие

аргументация дополнение

дополнение оценка

б) Задачи партнеров дифференцированы.

в) Детерминирована тактика лишь одного партнера, другой находит ее самостоятельно.

г) Тактика задана не жестко, как в примерах выше, а намечены лишь отдельные вехи.

д) Говорящие сами выбирают себе стратегию, например, при задании: «Как вы относитесь к новой экранизации книги «Как закалялась сталь».

При этом тактика может быть дана и может отсутствовать. е) Второй партнер не знаком с тактикой первого (и наоборот). Приведенные выше каркасы диалогического общения мы назовем функциональными моделями диалога.

3) Организация РУ в процессе обучения общению

Прежде всего о необходимости варьирования тактических задач в пределах одной и той же стратегии. Приведем примеры двух вариантов.

I Слабый ученик хочет исправиться и обращается к хорошему ученику.

II

Хороший ученик готов помочь ему и словом, и делом.

а)

просьба обещание

вопрос совет

сомнение уверенность

б)

сожаление предложение

сомнение убеждение

вопрос объяснение

надежда

Функциональные модели диалога могут быть даны на карточках (общих индивидуальных) или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся. [2, c. 9]

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно провести следующую работу.

а) Прочесть диалог.

б) Выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика.

в) Составить по функциям модель диалога.

г) Воспроизвести по модели диалог.

д) Изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего.

е) Попытаться высказаться по измененной модели.

Такой комплекс упражнений достаточно провести несколько раз, чтобы ученики поняли суть того, чему необходимо научиться.

По мере продвижения по ступеням обучения увеличивается размер диалога, усложняются задачи, упрощаются опоры. Упражнения с функциональными опорами могут выполняться и письменно (главным образом дома при подготовке к уроку).

Вслед за этим должны использоваться такие формы занятий, которые позволяют проводить групповое и массовое общение: урок – пресс-конференция, урок-дискуссия инсценирование, урок-экскурсия, урок-обсуждение.

Эти формы организации иноязычного общения создают благоприятные условия для обучения говорению. Во-первых, говорящий полностью самостоятелен, ибо использование всяких опор, даже функциональных, здесь неуместно. Во-вторых, условия общения совпадают с естественными. В третьих, общение по всем своим компонентам эвристично. В-четвертых, осуществляется тесное единство говорения с общим контекстом деятельности общающихся, а следовательно, с их эмоциями, чувствами, интересами, этическими и эстетическими потребностями и т.д. В-пятых, время говорения полностью принадлежит учащимся.

Представляется особо важным подчеркнуть необходимость организации группового общения. Это обязательное звено в обучении общению. [11, c. 161]

**2.3 Обучение групповому общению**

Групповая форма организации учебного труда на уроке иностранного языка дает очень многое; развивает способность к общению, обеспечивает лучшие условия для умения говорить, обеспечивает обмен занятиями между учащимися, способствует росту мотивации к учению, укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга.

Что такое группа? Это определенное количество учащихся (3–5 человек), временно объединенных учителем в целях выполнения учебного задания (заданий) и имеющих общую цель и функциональную структуру. Поскольку на уроке иностранного языка группы создаются для выполнения речевых заданий, мы будем называть их речевыми группами (РГ).

Технология работы с речевыми группами.

1. Организация речевых групп. Перед учителем, организующим РГ, в первую очередь встает вопрос о количественном составе. Многочисленными исследованиями психологов было доказано, что оптимальный состав группы – пять человек.

Естественно, в зависимости от характера задания состав РГ (3–5 человек) может меняться. [10, c. 219]

После того как учитель установил количественный состав групп, ему необходимо организовать РГ. По каким же критериям это можно сделать? Вот эти критерии а) уровень обученности, б) учебные интересы, в) внеучебные интересы, г) внеучебные занятия (общность контекста деятельноcти), д) личный опыт, е) коммуникабельность, ж) число выбором (количество учащихся, желающих общаться с данным учеником), з) умение выполнять соответствующее, задание, и) работоспособность, к) уровень эмоциональности.

В зависимости от характера заданий, несколько критериев организации РГ могут стать на данный момент ведущими.

Положение человека в группе связано прежде всего с его вкладом в общее дело. В организации подобных речевых групп кроется одно из серьезных преимуществ групповой работы: здесь каждый ученик может проявить себя, внести свой вклад.

В зависимости от задания и цели работы создаются гомогенные (однородные) и гетерогенные (разнородные) группы.

Когда учитель ставит цель помочь слабым учащимся, то он образует разнородные РГ, где обеспечивает более слабым учащимся возможность обращаться к сильным и лучше подготовить задание. Главная педагогическая забота здесь состоит в там, чтобы обмен познавательной деятельностью не носил формальный характер, при котором слабые списывают у сильного. Характер деятельности таких РГ предполагает активность учащихся всех уровней подготовленности.

Группы могут создаваться и по уровню обученности (однородные группы). Однородные РГ чаще всего создаются учителем при дифференцированной работе, когда предоставляется возможность дать сильным учащимся задание повышенной трудности. Слабо подготовленные учащиеся тем временем занимаются по своему плану и постепенно «выходят на класс» с результатами своей работы. [5, c. 116]

2. Распределение заданий. Количество РГ определится в зависимости от количества проблем, которые учащиеся захотят обсуждать. Выясняется, что проблем будет, скажем, пять. Тогда учитель разбивает класс на пять групп. Это могут быть разнородные группы учащихся, которые уже не раз работали вместе.

Затем учитель распределяет задания по группам и еще раз называет проблемы. РГ выбирает одну из них (обязательно по желанию).

3. Инструктаж учеников (консультантов). После распределения заданий учитель проводит инструктаж учащихся о последовательности работы РГ. Инструкция может быть устной или письменной и дана группе или ее консультанту (лидеру), который будет вести обсуждение в группе.

В ходе работы происходит своеобразная ролевая дифференциация, при которой вычленяется «технический» лидер, берущий на себя руководство выполнением задания, и эмоциональный лидер, заботящийся о поддержании добрых отношений. Замечено, что группа максимально эффективна, когда обе лидерские роли реализуются одним человеком.

В данном случае инструктаж будет и устным, и письменным. Сначала учитель называет последовательность работы для всех групп. Он сообщает ученикам: «Сейчас каждая группа получит карточку с заданием. Познакомьтесь с содержанием карточки. Из словаря дополнительных лексических единиц выберите те, которые вам понадобятся при обсуждении проблемы, и выпишите их. Подготовьте своего «представителя», который познакомит нас с результатами вашей работы. Если найдете нужным, сделайте схему (чертеж)».

Затем учитель дает консультанту каждой РГ карточку, где учащиеся найдут вопросы-задания и словарь.

Например, карточка №1.

(1) При обсуждении школьного здания будущего ответьте на следующие вопросы:

а) Как вы думаете, школа будущего – это высотное здание или нет?

б) Какие кабинеты будут в этой школе? (компьютерные классы, телецентр, бассейн, планетарий и др.)

4. Контроль за работой. Получив инструкцию, учащиеся приступают к работе, а учитель следит за ходом выполнения заданий. С учителем при групповой работе постоянного прямого контакта нет. Учитель помогает тем учащимся, кто нуждается в его помощи. Он отвечает на вопросы, регулирует споры, выступая в роли арбитра.

5. Оценка результатов работы. Когда задания выполнены, учитель оценивает «представителя» и согласовывает оценку с членами РГ. Каждая РГ выставляет своего представителя, и он знакомит класс с результатом работы своей группы. Группа может ему помогать.

6. Завершение работы. Если необходимо, организуется общая краткая дискуссия или подведение итогов, где учитель (или ученики) дополняют сказанное, высказывают свое отношение и т.п. [11, c. 163]

В заключение отметим, что при обучении как диалогическому, так и групповому общению должны использоваться все шесть основных организационных форм общения.

**2.4 Уроки развития речевого умения**

Приведем примеры двух уроков, примеры, которые ни в коей мере не исчерпывают возможного разнообразия уроков этого этапа. Первый из них показывает развитие умения говорить в парном, второй – в групповом и массовом общении.

Первый урок

Тема. Мое хобби.

Цель. Развитие речевого умения (тактика диалогического общения).

Сопутствующая задача. Развитие умения оценивать мнение собеседника.

Речевой материал,

а) Весь материал по проблеме «свободное время».

б) Высказывания для прослушивания и оценки.

Ход урока:

1) Речевая зарядка – рассказ и беседа о том, сколь многообразны увлечения людей (4 мин).

2) «Расскажите, какое хобби было у знаменитых людей». (Подготовленные дома высказывания, у каждого свое, 10 мин.) После каждого высказывания (а их может быть три-четыре) необходимо обратиться к ученикам с просьбой в одной фрезе оценить упомянутое хобби.

3) «А вот послушайте, что рассказывает о своем хобби одна девушка». (Высказывание звучит в записи, 1 мин.)

4) «Как вы оцениваете такое коллекционирование открыток с портретами актеров?» (Работа в парах по функциональным опорам, 4 мин.)

5) «Есть люди, чьим хобби является сидение у телевизора. Послушайте, как активно защищает один юноша свое увлечение». (Прослушивание высказывания, 2 мин.)

6) «Что вы скажете по этому поводу?» (Работа в парах с функциональными опорами, 4 мин.)

7) «А вот я увлекаюсь…» (Рассказ учителя о своем хобби, 2 мин.)

8) «Как вы на это смотрите? Оцените!» (3 мин)

9) «У него нет хобби, насколько я знаю. Посоветуй ему, какое хобби выбрать».

10) Обсудите между собой следующие проблемы:

а) Хорошо ли, когда в семье у всех одно хобби?

б) Какие у нас есть возможности для занятий своим хобби? На дом: расскажите о чьем-либо интересном, необычном хобби и оцените его. [1, c. 11]

Второй урок

Тема. «Делу время, потехе час».

Цель. Развитие речевого умения (развитие способности к групповому и массовому общению). Сопутствующая задача (нет, или по усмотрению учителя). Речевой материал. Материал проблем «Мое свободное время», «Лучшая профессия» и др. Ход урока:

1) Речевая зарядка. Войдя в класс, учитель говорит: «Вы знаете, каждый раз когда я, идя по коридору, вижу нашу школьную стенгазету, я чувствую себя неловко. По-моему, не зря не читают ее наши ученики…»

Далее следует обоснование своего мнения. Неплохо захватить с собой две-три старые стенгазеты (лучше выпущенные именно этим классом) и привлечь учеников к их 'общей оценке.

2) «А вот сегодня мы с вами все вместе будем выпускать стенгазету. Она будет пока устной. И назовем мы ее «Делу время, потехе час». Как вы понимаете эту поговорку?… (Беседа с классом.) Так, какой же проблеме мы посвятим нашу газету?… Правильно, проблеме свободного времени».

Учитель рисует на доске рамку («Это будет наша газета») и пишет в ней заглавие.

3) «О чем мы напишем в газете? Какие будут в ней разделы (заметки)?»

После обсуждения выясняется, что заметок, скажем, будет пять. Тогда учитель разбивает класс на пять групп и распределяет среди них темы заметок (обязательно по желанию!). Группам дается ограниченное время для обсуждения и подготовки заметок. В каждой группе может быть назначен «ведущий» (из лучших, инициативных учеников), который ведет обсуждение в группах. Учитель ходит по классу и помогает.

4) Когда «заметки» готовы, идет их обсуждение, оценка, корректировка и принятие всем классом.

5) Общая оценка всей газеты учителем и совет ввести колонку «Знаете ли вы…», куда поместить рассказы о самых необычных хобби (из домашнего задания к предыдущему уроку; одно высказывание можно здесь же заслушать и оценить).

На дом: написать своему зарубежному другу, какую газету выпустил ваш класс. [2, c. 19]

1. **Психолого-педагогическая характеристика языковых игр**

Обучение устной иноязычной речи на современном этапе включает в себя обучение лексическим НВ и УМ говорения. Очевидно, что формирование таких НВ и УМ должно проходить в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации. Созданию таких условий способствует введение в традиционное обучение активных форм и методов, в частности игровых.

Игровая деятельность на уроке ИЯ не только организует процесс общения на этом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность, тренирует память, внимание, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных учеников, что значительно повышает их успеваемость. Использование игры как методического приёма позволяет учителю сделать урок более интересным и эффективным. [5, c. 238]

Игра создаёт ситуацию необходимости знания, т. к. знание материала является обязательным условием активного участия в игре, а иногда и обязательным условием выигрыша. С другой стороны, игровая деятельность способствует более быстрому и прочному запоминанию иноязычных слов и предложений и даёт возможность не только совершенствовать, но и приобретать новые НВ.

Языковые игры служат развитию всех видов РД. На первом плане – говорение. Учебная игра воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе и с коллективом, она воспитывает чувство личной ответственности перед коллективом за успех общего дела, формирует способность принимать самостоятельные и эффективные решения, оценивать свои действия и действия окружающих.

Игра рождает непримиримость к шаблонам и стереотипам и повышает потребность в творческой деятельности. Это ведёт к интеллектуальной активности, инициативности учащихся, влияет на развитие у них эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сферы, формируют у них произвольное поведение. Игра – это всегда эмоции, а там где эмоции – там внимание и воображение, там активность и мышление. [12, c. 64]

Лексические игры используются в следующих целях:

1. Формирование определённых НВ и речевых УМ.

2. Обучение умению общаться.

3. Развитие необходимых способностей и психических функций.

4. Запоминание речевого материала.

5. Тренировка учащихся в употреблении лексики и ознакомление их с сочетаемостью слов в ситуациях, приближенных к естественной обстановке.

6. Ряд игр предназначен для тренировки учащихся в употреблении отдельных частей речи.

7. Другие игры соответствуют определённым темам («Покупки», «Внешность», «Одежда») [13, c. 101]

* 1. **Требования к условиям проведения игры**

Каковы основные требования к игре и условиям ее проведения?

Психологические требования. Учебная игра должна обладать релевантностью и иметь личностный смысл н значимость для каждого из участников. Так же как и любая деятельность, игровая деятельность на занятии должна быть мотивирована, а учащиеся должны испытывать потребность в ней. Немаловажную роль играет психологическая и интеллектуальная готовность к участию в игре. Обстановка, в которой происходит игровое действие, должна способствовать созданию радостного настроения и располагать к общению в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания и сотрудничества. Большая роль в этом принадлежит преподавателю, который должен учитывать индивидуальные особенности учеников – характер, темперамент, целеустремленность, усидчивость, организованность, дисциплинированность, волю, состояние здоровья, самочувствие каждого участника игры. [12, c. 78]

Требования социально-психологического характера подразумевают создание условий, обеспечивающих взаимодействие, общение и сотрудничество участников игры. Одним из таких условий является социально-психологическая готовность учащихся к такому роду деятельности. Данный вид готовности предполагает, в частности, компетенцию участников общения в области той или иной затрагиваемой проблемы и наличие коммуникативных умений, обусловливающих эффективность взаимодействия в процессе игры. Содержание учебной игры должно быть интересно и значимо для ее участников, а любое игровое действие должно завершаться получением определенного результата, представляющего для них ценность. Игровое действие должно опираться на знания, навыки и умения, приобретенные на различных занятиях, и обеспечивать возможность обучаемых принимать рациональные и эффективные решения, при этом критически оценивая себя н окружающих. Одним из важнейших социально-психологических требований является логическое сочетание игры с практикой реального общения.

Педагогические требования сводятся к следующему. Применяя игру как форму (средство, методический прием) обучения, преподаватель должен быть уверен в целесообразности ее использования, должен определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. Учебные игры должны составлять систему, предполагающую их определенную последовательность и постепенное усложнение. При этом необходимо учитывать особенности группы и ее членов. Всякая учебная игра должна решать конкретную задачу, посильную для ее участников. Преподаватель определяет цель и задачи игры, ее содержание и ход. Участники игры должны быть обеспечены методическими материалами: игровыми заданиями, инструкциями, учебными материалами, документацией, реквизитом и т.п. Педагогические требования подразумевают выявление оптимальных условий введения игры в учебный процесс.

Практика показывает, что не существует универсальной игры, пригодной абсолютно для всех обучаемых и групп. Одна и та же игра в разных группах проходит по-разному. А потому необходима ее адаптация к конкретным условиям проведения. Игра не должна навязываться обучаемым, а также использоваться лишь во имя поддержания интереса к предмету. Игра эффективна лишь и сочетании с другими (неигровыми) методами и средствами обучения. [14, c. 59]

* 1. **Организация игры на уроке иностранного языка**

Независимо от типа игры, её ход нужно хорошо организовать:

• выбор формы игры должен быть педагогически и дидактически обоснован, учитель должен знать цели проведения игры, целесообразность её использования;

• языковые игры должны проводиться преимущественно на иностранном языке с учётом возраста и языковых возможностей учащихся в группе;

• в играх необходимо задействовать как можно больше учащихся и, если необходимо, разделить их на группы;

• нужно обеспечить учащихся необходимым методическим материалом и проверить наличие у них коммуникативных ЗН и УМ, обуславливающих эффективность взаимодействия в процессе игры. Недостаточно просто прочитать условия новой игры. Ход её проведения необходимо разбить на три этапа.

I. Организация:

1. преподаватель определяет цели и задачи игры, её ход и содержание;
2. игровая деятельность должна быть мотивирована, а учащиеся должны испытывать в ней потребность: необходимо заинтересовать участников;
3. нужно создать условия, обеспечивающие взаимодействие, общение и сотрудничество участников игры, атмосфера урока должна быть благоприятной, располагающей к игре;
4. необходимо выявить оптимальные условия введения игры в учебный процесс, стараться вписать языковую игру в тематику урока;

II. Ход игры:

1. каждая игра требует хорошего введения (объяснения), а иногда и предварительной демонстрации выполнения тех или иных действий (на этой стадии возможно использование учителем родного языка).
2. ведущий, обычно учитель должен быть по возможности на заднем плане (роль ведущего могут играть и сами ученики);
3. допускается поощрение и подбадривание учащихся, но ни в коем случае не порицание или осмеивание;
4. фиксацию ошибок учитель производит по ходу игры, не отвлекая внимания учащихся.

III. Подведение итогов, заключительная беседа:

1. анализ зафиксированных ошибок;
2. можно выслушать предложения учеников, как избежать подобных ошибок в будущем;
3. учитель выражает благодарность ученикам за активное участие в игре.

Умело организованная языковая игра поможет достигнуть положительных и эффективных результатов в процессе обучения говорению. [15, c. 230]

# Лексические игры

На этапе введения лексического материала преподаватель ведет рассказ, в котором постепенно использует новые слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по контексту. Они пытаются объяснить новое слово, дав его дефиницию либо употребив синоним или антоним. Это порождает здоровую состязательность и сотрудничество.

На следующем занятии можно обратиться к лексическим загадкам, когда преподаватель или один из учащихся, работая в группе, в парах, триадах, описывает слово, не называя его, а остальные отгадывают, вспоминают выражения, в которых оно употребляется, и используют его в предложении или ситуации.

Задания такого рода помогают усвоить лексику, не прибегая к помощи перевода на родной язык. Кроме того, они готовят слушателей к последующей работе с кроссвордами, чайнвордами, игровыми тестами, основанными на принципе догадки и последующего конструирования, интерес к которым у учеников чрезвычайно велик. Организованное таким образом оперативное повторение активного вокабуляра но определенной теме обеспечивает переход к играм на карточках, основой которых может быть, например, спонтанный рассказ, создаваемый всеми членами группы, по очереди употребляющими слово или выражение, написанное на доставшейся им карточке, в предложении. [14, c. 77]

1.В практике преподавания весьма распространены игры типа «Снежный ком».

Приведем пример. Все ученики рассаживаются по принципу «круглого стола», в центре которого раскладываются карточки с изучаемыми словами н выражениями (лицевой стороной вниз). Один ученик берет карточку, показывает её всем и употребляет данное слово или выражение в предложении. Второй ученик берет другую карточку и придумывает новое предложение, логически связанное с предыдущим, и т.д. Так составляется коллективный рассказ, которому потом дается название. Чтобы игра не показалась участникам однообразной, карточки можно раскладывать не только в форме цветка, но и в форме голубя, глобуса и т.д., что должно символизировать тематику урока («Борьба за мир», «У карты мира», «Политическое устройство»)

2. Примером игры-соревнования может быть игра «Дуэль», цель которой – активизация и закрепление лексики но теме «У карты мира». В «дуэли» принимают участие 2 человека, третий – «секундант». «Секундант» задает тему (например, «США»). Жребий определяет, кто будет начинать поединок. Первый участник начинает фразу («США–это…»). Второй продолжает её («это государство…») и даёт следующую информацию («оно расположено в…»), которую продолжает первый, и т.д. до тех пор, пока вся информация не будет исчерпана. Побеждает тот, за кем осталось последнее слово. Его партнер считается «убитым». Секундант следит за тем, чтобы сохранялась логика рассказа, не было длинных пауз и чтобы «дуэлянты» всякий раз использовали активное слово. Каждое нарушение равносильно одному «ранению». Третье ранение «смертельно». Игру можно построить на лексике по определенной теме, а не на фразах. [15, c. 141]

Для развития внимания у слушателей и автоматизма в выборе и употреблении необходимого лексического материала полезны лексические игры на скорость (когда слушатели должны как можно быстрее записать слова, противоположные или аналогичные но значению данным, слова, определяющие данные; слова, которые могут употребляться в данных словосочетаниях). Применяются в учебной практике и игры на 4.ритм, когда на каждый удар метронома или мяча слушатель должен безошибочно назвать 5 требуемых слов.

В учебный процесс могут быть включены и такие учебные игры, как кроссворд, чайнворд, тесты. При (составлении дефиниций можно использовать учебный словарь современного английского языка А.С. Хорнби. Перенос одних и тех же лексических единиц из одного кроссворда (чайнворда, теста) н другой послужит их непроизвольному запоминанию слушателями.

5. Например. Чайнворд:

1. The main topics to be discussed at a meeting. 2. A noun from to agree. 3. Another word for negotiations. 4. To write one's name on a letter or a document to show that one is the writer or that he (she) accepts or agrees with the contents. 5. To hold negotiations. 6. To choose by vote. 7. An agreement made and signed between nations. [13, c. 193]

6. Игра – тест «Discover a word» или «Discover а ргоverb». Цель ее в том, чтобы, правильно ответить на предлагаемые вопросы, первым обнаружить пословицу или слово, зашифрованные в ответах, подобрать русский эквивалент и употребить его в ситуации или обыграть в диалоге с товарищем.

Найди пословицу.

Ученик вписывает начальную букву разгаданного им слова в соответствующий квадрат, который является звеном цепочки квадратов, представляющей собой модель фразы. Когда все квадраты будут заполнены, ученик сможет прочитать пословицу (или поговорку, предложение, задание и т.п.).

1. The main square in London. (Trafalgar.)

2. Opposite of east. (West.)

3. The same as body. (Organ.)

4. The same as chamber. (House.)

5. To choose by vote. (Elect.)

6. Bashkiria is an… Soviet Socialist Republic. (Autonomous.)

7. A member of a Sovet. (Deputy.)

8. The highest body of the USSR state power. (Supreme Soviet.)

9. The continent to the south of a Europe. (Africa.)

10. One of the ruling parties in the USA. (Republican.)

11. The canal which separates England from the continent. (The English Channel.)

12. The same as to have common boundaries. (Border.)

13. The capital of Scotland. (Edinburgh.)

14. The river in London. (The Themes.)

15. A place of interest in London; long ago it was a prison, then became Residence of the Kings; now it is a museum. (The Tower.)

16. London is the capital of… (England.)

17. The class in power is called… (Ruling.)

18. The capital of Japan. (Tokio.)

19. The same as to be in the head. (To head.)

20. The same as territory. (Area.)

21. The adjective from nation. (National.)

22. The English for «министерство». (Office.)

23. To put forward for election. (Nominate.)

24. The noun from to elect. (Election.)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |

(Two heads are better than one.) [14, c. 32]

Аналогичной по типу является игра «Riddlеe-mе-free» («Отгадай, что я за слово»). Здесь тоже нужно обнаружить слово, но не отвечая на вопросы, а вычленяя из данных слов буквы или отгадывая слоги, которые все вместе и составят искомое слово.

## My first is in «board»

## but not in «road».

## My second and fourth are in «leave» and «receive»

but never in «mark», «play host» and «assist».

### My third is in «note»

but not in «promote».

#### My fifth is in «fair»

but not in «hair».

#### My sixth is in «visit»

and also in «exhibit».

#### My seventh's in «contact»

and also in «trust».

#### My whole means profit

to all of us.

7. Эффективной является также работа с песнями и стихотворениями английских и американских авторов, которые отвечают изучаемой тематике и содержат активный лексический материал.

В качестве речевой зарядки полезной будет игра «I know geography well», представляющую собой пример спонтанного общения преподавателя со слушателями, в ходе которой совершенствуются навыки аудирования, развивается внимание, контролируется степень усвоения материала, развивается умение вести беседу, активизируется и закрепляется лексический материал определенного урока.

8. В игре «I know geography well», используемой при изучении темы «У карты мира», преподаватель делает текстовые ошибки, типичные для учеников, тем самым еще раз акцентируя их внимание на наиболее сложных и важных моментах изучаемого материала. Вот как, например, может начинаться игра.

T: I know geography well, I think. I know almost all the countries all over the world. The U.K., for example, is a European capitalist country and its capital is London, isn't it?

P: Yes. it is.

T: And London is situated on the river Trent.

P1: Nothing of the kind. It stands on the river Thames.

T: Oh! Shame on me! Of course it's on the Thames. Let me have another try. The U.K. occupies England, the biggest among the British Isles.

P2: You are absolutely wrong, I'm afraid. There is no island named England. England is only a part of Great Britain, and it is Great Britain that is the biggest among the British Isles.

Т: Oh! What is the matter with me today, I've mixed up everything, but I do know geography…

etc.

В дальнейшем «ошибки» преподавателя должны носить более ухищрённый и завуалированный характер, с тем чтобы ситуация выглядела естественнее.

Последнюю игру можно было бы отнести к играм смешанного типа, поскольку она тесно связана с аудированием н говорением, а также способствует развитию элементарных навыков общения. Однако главная учебная цель, которая преследовалась при её использовании, – контроль усвоения лексического материала.

Игровые приемы, описанные выше, помогают слушателям усвоить лексический материал и приобрести некоторые навыки и умения его употреблять. [5, c. 87]

**Заключение**

Нами был рассмотрен коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, существенно отличающийся от традиционного.

В рамках данного метода коммуникации в устной форме является одной из основных задач обучения ИЯ в школе в практических целях. Устная коммуникация осуществляется при диалогической и монологической формах речи. При диалогической речи обмен репликами отражает логическое развитие коммуникации и реализацию речевых намерений всех участвующих в ней. Развёрнутые ситуации при монологической речи строятся на внутренней логике развития мысли говорящего и на контексте всего высказывания с учётом ситуации общения. Исходя из этого следует отметить, что в системе обучения английскому языку в школе овладение говорением происходит по схеме: от диалогической формы речи к монологической.

Немаловажной в устной коммуникации является организация самого акта общения, которая позволяет учащимся вступать в контакты и осуществлять обмен информацией. Общение же возможно осуществить посредством такого вида речевой деятельности как говорение. В данной работе были определены цели, задачи и содержание обучения говорению. На основе анализа психологических закономерностей процессов усвоения речевого материала удалось определить условия, при которых лучше всего будет усваиваться и накапливаться речевой материал в памяти учащихся.

Нами была разработана методика этапов работы по формированию навыка говорения на иностранном языке на базе диалога-образца, был разработан комплекс упражнений по формированию навыков говорения, в том числе и лексических навыков.

Однако мы пришли к выводу, что для успешного решения коммуникативных задач при обучении общению формирования одних речевых навыков недостаточно. Необходим переход к наиболее сложному этапу, а именно формированию умений иноязычного говорения, владение которыми обеспечивает осмысленную, произвольную речь у учащихся и их умение осуществлять коммуникацию в изменяющихся ситуациях общения.

Чтобы ускорить процесс овладения учащимися данными навыками и умениями и сделать его более эффективным необходимо прибегнуть к нетрадиционному методу обучения, а именно ввести в учебный процесс использование лексических языковых игр.

Мы надеемся, что изложенная в данной работе сущность языковых игр и разработанный комплекс упражнений по их применению в учебном процессе будут полезными в практическом применении, активизируют учебный процесс и сделают его более эффективным.