

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

САМАРКАНДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ФАКУЛЬТЕТ АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

КАФЕДРА ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

(401- англ.рус)

Кудратова Юлдуз

**ОСНОВНОЕ ПОНЯТИЕ "РЕЧЕВОГО НАВЫКА"**

**Выпускная квалификационная работа**

Выпускная квалификационная  
работа была обсуждена на кафедре  
“Фонетики  
английского языка” и  
рекомендована к защите  
Протокол № 14 “ 20” мая 2014 года

Зав.кафедрой:



к.ф.н. Г.Х.Обруева

**Самарканд – 2014**

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	<b>2-6</b>
<b>Глава I. Методика формирования речевых навыков</b>	
1.1 Основное понятие говорения .....	7-11
1.2 Основное понятие "Речевого навыка" .....	11-19
<b>Глава II. Коммуникативное обучение на начальном этапе</b>	
2.1 Коммуникативное развитие учащихся на начальном этапе...	20-22
2.2 Говорение – цель и средство коммуникативного обучения .....	23-25
2.3. Основные задачи говорения на начальном этапе .....	<b>25-34</b>
<b>Глава III. Использование диалогов-образцов для развития навыков умений учащихся</b> .....	34-43
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>44-48</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....	<b>49-51</b>

## ВВЕДЕНИЕ

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

Как высказался президент Республики Узбекистан: «Для нас независимость – не просто осознание своей свободы, а прежде всего право по собственной воле и в национальных интересах обустроить свою жизнь, строить собственными руками своё будущее. «[1;289]

Одним из наиболее дискуссионных аспектов проблемы обучения иностранным языкам является проверка и учет знаний, умений и навыков, методика их организации и проведения. Контроль все еще не стал «могучим рычагом» повышения успеваемости и источником, помогающим установить истинное состояние знаний и навыков по данному предмету.[30;64]

Важным отношением последнего времени в областях обучения иностранным языкам стало появление проекта временного

государственного образовательного стандарта по иностранному языку, разработанного под руководством члена корреспондента РАО М.А. Бим и академика РАО А.А. Миролубова. Временный государственный стандарт определяет базовый, минимально достаточный уровень обученности, а также цели и задачи обучения иностранным языкам. Только соотнесенный с ними осмысленный и правильно организованный контроль может способствовать достижению этих целей и задач.[31;154]

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

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

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

- 1) описать и проанализировать ранние достижения в области обучения говорению и развитию навыка;
- 2) определить степень применимости диалогов-образцов как один из видов тренировочных упражнений в процессе изучения иностранных языков на конкретном этапе;

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

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

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

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

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

- 1) проанализировать имеющуюся методическую литературу по проблеме развития навыка говорения и использования диалога образца в виде тренировочного упражнения.
- 2) определить научные основы и методы процесса обучения устной речи, умений и навыков, а также проанализировать наиболее оптимальные пути проведения тренировочных упражнений в изучении иностранного языка посредством диалогов.
- 3) составить и опытно-экспериментальным путем проверить наиболее эффективную систему речевых упражнений для проверки уровня навыков и умений учащихся.

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

- 1) критический анализ научной и методической литературы по проблеме;
- 2) изучение и обобщение положительного опыта преподавателей;
- 3) наблюдение за контролирующей деятельностью учителя и студентов во время педагогической практики;
- 4) экспериментальная проверка составных речевых заданий

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

**Практическая ценность** заключается в следующем:

- 1) применение накопленного материала на практике, в работе с учащимися любого возраста и на всех уровнях обучения;
- 2) детальное знакомство с данным видом предмета;
- 3) определение специфики развития навыка говорения и обучения устной речи в целом как обязательного момента на любом этапе.

**Материал исследования изложен в следующей последовательности:**

- введение
- 3 главы
- заключение
- библиография

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

В первой главе раскрываются научные основы осуществления развития навыка говорения и критерии его автоматизированности, на

уроке иностранного языка, рассматриваются виды и формы работы при обучении говорению, а также требования к его осуществлению.

Во второй главе говорится о целях, развитии и задачах говорения.

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

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

## ГЛАВА I

### “Методика формирования речевых навыков”

#### 1. Основное понятие «говорения».

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

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

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

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



4) контролирующую, задача, которой – сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном. [13;219]

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

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

- 1) презентация ситуации с помощью словесного объяснения или технических средств обучения;
- 2) презентация диалога в звуковой и графической форме;

- 3) усвоение языкового материала диалога;
- 4) усвоение способов связи реплик в диалоге;
- 5) воспроизведение диалога;
- 6) расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации.

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

**Монологическая речь** – форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; в отличие от диалогической речи характеризуется своей развернутостью, что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания, наличием распространенных конструкций, грамматической их оформленностью. Обучение монологической речи проходит в три этапа. На первом – вырабатываются языковые автоматизмы. Выработка навыков быстрого и безошибочного пользования фонетическим, лексическим, грамматическим материалом происходит на основе имитативной, ассоциативной речи, речи-высказывания, хоровой и условно-кумулятивной. На втором этапе учат отбору языковых средств, соответствующих цели коммуникации. В центре внимания находится выражение содержания с помощью адекватного лексико-структурного материала. Здесь вырабатывается

умение свертывать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде. Третий этап направлен на развитие умений инициативной речи. Сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания. Среди признаков монологической речи выделяются также непрерывность (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство), последовательность, логичность речи, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания. Монологическая речь используется с разной коммуникативной целью: для сообщения информации, для воздействия на слушателей путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения. При определении видов монологической речи в учебных целях исходят из содержания речи (описание, сообщение, рассказ), степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание); степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь).

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

обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений:

- 1) пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную тему, составить рассказ;
- 2) логически последовательно раскрыть заданную тему;
- 3) обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации.

Все названные умения вырабатываются в процессе выполнения подготовительных и речевых упражнений. [10;111-114]

## **2. ОСНОВНОЕ ПОНЯТИЕ «РЕЧЕВОГО НАВЫКА»**

Как известно, заучивание во всех его видах и формах (явных и скрытых) служило и служит основой многих методов. Даже Г. Пальмер считал, что человек тем лучше говорит, чем больше он заучил наизусть. В настоящее время этим грешат представители неопрямизма за рубежом и у нас. В основе такого подхода лежит бихевиористическая теория речевого поведения, которая отстаивает мнение, будто все речевое поведение – это лишь сумма заученных реакций на определенные стимулы. Будучи примененной в обучении говорению, эта теория приводит к такому положению, когда обучающийся в лучшем случае либо репродуцирует заученные фразы в подходящих условиях, либо варьирует их лексический состав, но до уровня умения говорить в новых ситуациях не поднимается. В этом признаются само неопрямисты.[15;44]

Советская психология, в частности Л.С. Выготского, противопоставила концепции «речевого поведения» концепцию «речевой деятельности». Согласно ей при усвоении речевых единиц

психика человека претерпевает не количественные (как считают бихевиористы), а качественные изменения. У человека появляется речевая способность, которая формируется (именно формируется) под влиянием речевого общения. Эта способность и есть речевое умение. Чтобы достичь речевого умения как цели, развивать его, учителю нужно знать его структуру. Опишем ее в самом сжатом виде:

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

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

#### **Статус умения и составляющих его навыков**

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

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

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

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

Любые речевые навыки, чтобы быть условиями речевой способности и функционировать как ее основа, должны обладать системой качеств. К ним относятся: автоматизированность, устойчивость, гибкость, «сознательность», относительная сложность и др.[16;251-254]

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

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

а) как готовность включаться в новой ситуации;

б) как способность функционировать на основе нового речевого материала.

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

Чрезвычайно важно заметить, что гибкость не придается навыку после выработки других качеств, а формируется в процессе создания автоматизированности и устойчивости за счет использования упражнений определенного характера. В коммуникативном методе это условно-речевое упражнение. Именно поэтому гибкостью должен обладать сам навык, а не только умение. Если бы это было не так, трудно себе представить, откуда появилась бы в умении динамичность.[19;258]

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

Наконец, несколько слов о «сознательности». «Сознательность» есть свойство навыка, присущее ему благодаря осознанности процесса формирования навыка. Но в процессе функционирования «сознательность» как бы скрыта за автоматичностью действия. Поэтому слово «сознательность» и взято в кавычки. В процессе формирования речи необходимо, чтобы навык (каждый отдельный навык) «не выявлял своей сознательности». Это не означает, что он не связан с сознанием; он связан с ним постольку, поскольку любое подсознательное действие (осуществляемое без контроля произвольного внимания, так сказать, не на уровне актуального сознания, как в умении, а на уровне сознательного контроля) связано с сознательной деятельностью. Именно поэтому С.Л.Рубинштейн писал, что навык есть «единство автоматизма и сознательности».[26;154-157]

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

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



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

### **Взаимообусловленность операций в навыках**

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

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

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

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

говорящему его речевую деятельность в любой новой ситуации общения.

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

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

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

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

Что касается мотивационно-мыслительного уровня, то прежде всего следует выделить подуровень собственно качеств умения,

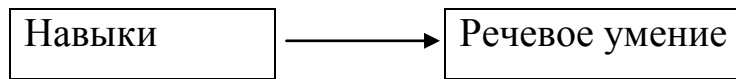
вырастающих на почве качеств навыков. Это определяет необходимость предварительного формирования навыков как основы умения на базе каждой дозы речевого материала.

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

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

На основе сказанного представляется правильным определить речевое умение через понятие «управление», в котором в снятом виде передаются все характеристики умения плюс его функциональная, деятельностная направленность. Именно наличие в умении всех его качеств – целенаправленности, динамичности, продуктивности, самостоятельности, интегративности и иерархичности - делает его способным к управлению речевой деятельностью. Таким образом, *речевое умение есть способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения.*[30;321-326]

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



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

## **ГЛАВА II.**

### **Коммуникативное обучение на начальном этапе**

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

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

Наиболее привычным и доступным для данного возраста является решение коммуникативной задачи описания. В этот период описание выступает в качестве наиболее распространенной учебной задачи, решение которой неразрывно связано с оптимальными возможностями восприятия. Наиболее интересно оно развивается и совершенствуется именно в младшем школьном возрасте. Этот факт может быть учтен учителем иностранного языка как психологическое обоснование широкого использования образной наглядности: картинок, рисунков, предметов, игрушек как организации предметного плана высказывания. [36;98]

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

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

Характеризуя в целом уровень развития продуктивной речевой деятельности младших школьников, можно сказать, что в процессе обучения у них происходит усложнение, комплексирование и устного, и письменного высказывания за счет увеличения количества второстепенных членов предложения, появления составного

сказуемого и т.д. Одновременно, в связи с расширением словаря школьника увеличивается количество предложений в порождаемом тексте, общий объем высказывания. Речевые действия приобретают рефлексивный характер. Учащийся начинает самостоятельно рассуждать и управлять своими мыслительными операциями, осознавать существенные связи в высказывании.

Названные выше особенности коммуникативного развития младшего школьника свидетельствуют о:

- 1) естественной гетерохронности развития устных и письменных форм общения, т.е. опережении устного высказывания и понимания на слух;
- 2) недостаточной сформированности всех речевых механизмов, в частности, осмысления;
- 3) недостаточном уровне развития способов формирования мысли.

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

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

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

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

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

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

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

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

На этапе произнесения формируется сенсорный и моторный образ слова, осуществляется синтаксическая расстановка слов и их сочетаемость.[20;45]

Е.И. Пассов представляет структуру речевого действия как взаимоотношения трех фаз:



- 1) планирование речевого действия;
- 2) осуществление речевого действия;
- 3) сопоставление и контроль, внутри которых выделяются следующие этапы: а) формирование речевой интенции, б) построение внутренней программы (замысла) будущего высказывания, в) грамматическая реализация высказывания и выбор слов, г) внешнее оформление высказывания.[26;66-67]

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

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

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

умений и навыков и выявляет конкретные требования в виде норм владения иностранным языком на каждой стадии обучения.

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

### **3. Основные задачи говорения на начальном этапе.**

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

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

- 1) не надо делать специальных усилий для переноса речевых умений;
- 2) надо строго управлять учебным процессом, учитывая как общие, так и различные параметры устной и письменной форм коммуникации.

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

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

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

организующую функцию в школьном образовании, т.е. объединять все учебные предметы в упорядоченную систему.

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

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

Развитие способности к общению на иностранном языке связано, в первую очередь, с формированием у обучаемых коммуникативной компетенции. Так как начальная школа является первым звеном в общей системе школьного образования, то ее задача – заложить основы

коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей (в том числе реальных потребностей и интересов в общении и познании детей младшего школьного возраста).

В области обучения говорению данная общая цель конкретизируется следующим образом.

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

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

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

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

Поскольку и при такой формулировке целей в силу их слишком общего и несколько абстрактного характера достаточно сложно прогнозировать содержание и результаты обучения говорению, в названной выше программе проведена их дальнейшая детализация. При

этом учитывалось, что для ребенка язык, которым он овладевает пусть даже в отрыве от естественной языковой среды, является не системой знаков, правил или речевых образцов, а инструментом, позволяющим ему осуществлять свои намерения, удовлетворять интеллектуальные и эмоциональные потребности, достигать практического результата (узнать что-либо новое, совместно сделать что-либо и т.д.). Выполняемые языком в жизни ребенка функции многообразны, и все они должны быть представлены в учебном процессе:

- язык – средство для удовлетворения материальных потребностей ребенка: «Я хочу» – функция;
- язык – средство, контролирующее поведение самого ребенка и его партнера по общению: «Делай , что я тебе говорю» – функция;
- язык – средство выражения собственной индивидуальности, сходство с окружающими и отличия от них : «Это – я» - функция;
- язык – средство познания окружающей действительности «Почему?» - функция;
- язык – средство, с помощью которого ребенок может «построить» свой собственный мир, представить его и «разыграть»: «Представь себе» – функция;
- язык – средство, позволяющее сообщать, передавать то или иное содержание: «Я должен тебе что-то сказать» – функция.

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

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

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

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

мультфильмов» и др. В социально-бытовой сфере были выделены следующие темы: «Семья», «Помощь старшим и младшим по дому, семейные традиции», «Дом и квартира, обязанности по дому», «Самочувствие», «Еда» и др.

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

Отбор языкового (фонетического, лексического и грамматического) материала для говорения осуществляется в программе в соответствии с задачами общения и предполагал логичный, последовательный и динамичный выход на планируемый результат обучения. В новой программе сделана попытка показать динамику «прироста» подлежащего усвоению материала на каждом последующем этапе обучения. Кроме того, в ней в качестве одного из компонентов содержания структурирован в соответствии с другими основными содержательными вехами лингвострановедческий и страноведческий материал, что позволяет расширить целевые возможности программы, сориентировать обучение не только на приобретение речевых навыков и умений, но и на введение детей в мир иной культуры, приобщение их к социокультурным особенностям другого народа. Так, например, для развития у первоклассников умений называть лица, предметы,



животных и действия с ними в рамках тем «Любимые герои сказок и мультфильмов», «Еда», «Любимые игры», «Мир животных и отношение к ним», «Времена года», «Погода», «Школа» происходит ознакомление детей с героями сказок и мультфильмов, известными в стране изучаемого языка, с национальными блюдами, с играми, в которые играют их сверстники за рубежом, с названиями животных, обитающими в стране изучаемого языка, с ее некоторыми географическими и климатическими особенностями, с названиями школьных дисциплин, принятыми в этой стране. На втором этапе обучения список тем расширяется: в него включаются такие темы, как «Путешествия и экскурсии», «Транспорт», «Город (село) и его достопримечательности», «Свободное время», и учащиеся знакомятся в рамках этих тем с мерами длины и веса, денежными знаками и ценами, принятыми в стране изучаемого языка, с названиями городов и их основными достопримечательностями, с государственной символикой, с географической картой; им сообщаются также некоторые сведения из истории народа, говорящего на изучаемом языке. На третьем (завершающем) этапе к этому материалу прибавляется знакомство школьников с основными дорожными знаками, принятыми в стране изучаемого языка, а также с вывесками в магазинах.

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

## **Выводы ко второй главе:**

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

- устанавливать контакт с партнером по общению в учебных, игровых и реальных ситуациях общения;
- называть лица, предметы, животных и действия с ними, давать их количественную, качественную и временную характеристики в учебных, игровых и реальных ситуациях общения;
- выражать эмоциональную оценку (чувства, желание (нежелание) воспринимаемой информации);
- понимать и отдавать простые указания в учебных, игровых и реальных ситуациях общения.

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

3. На третьем этапе осуществляется система приобретенных ранее знаний, навыков и умений и их дальнейшее совершенствование, в том числе совершенствование умения школьников самостоятельно решать коммуникативные задачи в различных ситуациях общения (данное умение должно быть важно составляющей учебного процесса -- большое его начало); происходит усложнение устной речи учащихся -- большое внимание уделяется формированию таких качеств высказывания, как его логичность и последовательность; проводится

целенаправленная работа по развитию у обучаемых умений выражать личностное отношение к информации. Важно заметить также, что к третьему этапу школьники овладевают языком (на элементарном уровне, в рамках требований программы) во всех его основных функциях.

### **Глава III**

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

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

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

- 1) Правильно структурно и интонационно оформлять речь, пользоваться различными схемами построения беседы.
- 2) Соединять в процессе речи разноструктурные реплики, владея умением переключаться с одной структуры на другую.
- 3) В ответах исходить не из языковой формы стимулирующей реплики, а из ситуации общения.
- 4) Выражать субъективно-модальное, личностное отношение к высказываемому.
- 5) Владеть механизмом внутривидовых связей.

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

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

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

На протяжении всей педагогической практики в школе при обучении навыков говорения, мною делался акцент на аудирование текстов и демонстрацию диалогов-образцов.[21;7-21]

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

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

- составить план;
- ответить на вопросы к тексту (устно);
- пересказать текст;
- обсудить текст и высказать свою точку зрения;
- составить диалоги по содержанию текста;
- провести сопоставительный анализ того, о чем говорится в тексте и того, что находит отражение в реальной действительности.

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

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

Во время педагогической практики я отметила для себя, что для обучения не подготовленной устной речи большое значение имеет систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребности высказывания, активизации мыслительной деятельности. Для создания проблемных ситуаций, которые в дальнейшем приводят к формированию навыков

говoreния я прибегала к различным источникам информации (книга, газета, аудио и видео записи) и разным по своему характеру вербальным и не вербальным опорам, а т.ж. конкретным приемам обучения.

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

- а) организация материала по темам и подтемам;
- б) предваряющее повторение речевых образцов и штампов, характерных для обращения разговора по телефону и т.д.
- в) введение разнообразных мыслительных задач.

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

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

Формирование речевых умений и навыков происходит посредством последовательного перехода от простых маломерных

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

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

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

1) Прореагировать на услышанную реплику. Мною было предложено испытуемому выбрать любую из исходных реплик усвоенных им диалогов образцов, причем форма ответной реплики ничем не ограничивалась, т.е. учащиеся могли составить ответ

самостоятельно или использовать запомнившуюся ему реплику из выученного диалога-образца. Предъявляя, например, учащимся такую реплику: Мною были зафиксированы ответы, причем, реакция была мгновенная, форма выражения в основном правильная, употреблялись схемы построения.

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

Учащиеся быстро восстанавливали соответствующую правильную реплику стимул.

3) Составить свободный диалог по предложенной картинке-ситуации, извлекая из памяти в нужный момент переработанный и усвоенный диалогический материал. Так, например, после того, как учащиеся усвоили структуру диалога образца: учащимся были предложены для описания картинки. На первой картинке были изображены два мальчика: один моет посуду, а другой вытирает; на второй - два мальчика на катке, один из них упал, другой протягивает ему руку. Анализируя речевые ситуации было видно, что они взяты из сферы прежнего опыта учащихся, из тех конкретных речевых ситуаций, которые когда-то воздействовали на учащихся и отложили следы в их памяти.

Ответы учащихся записывались на бумагу, также протоколировались данные экстро-лингвистического порядка (жесты, мимика, движения заменяющие речевые реакции говорящих). Полученные экспериментальные данные подвергались анализу, который проводился с точки зрения структурно-интонационного оформления диалогической речи учащихся, языковой правильности



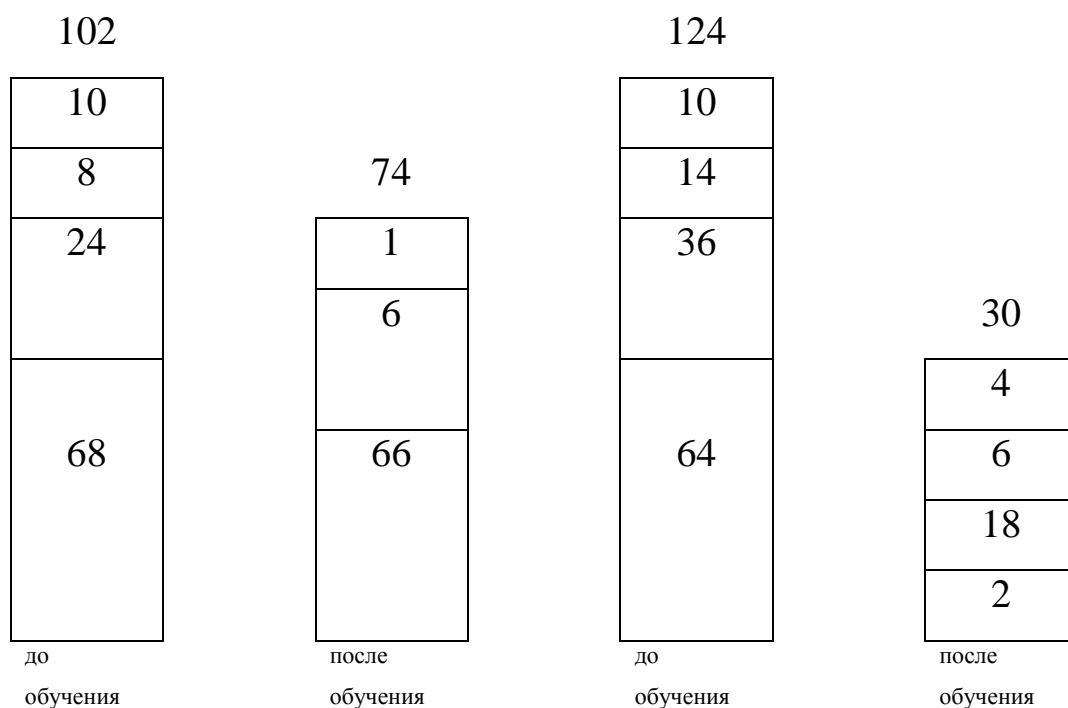
выражения ее содержания, а также быстроты ее речевой реакции. Был произведен анализ их характера.

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

Таблица № 1

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

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



Итак, количественный и качественный анализ данных экспериментально-опытного обучения позволяет утверждать, что организация деятельности учащихся направленная на овладение

диалогической речи, с помощью составленного пособия по предложенной методике обучения, эффективна. Включение в процесс обучения диалогов-образцов представляющих собой подлинной английской диалогической речи, с учетом основных психологических закономерностей усвоения положительно влияет на весь процесс обучения вообще и на развитие диалогических умений в частности.

#### **Выводы к третьей главе:**

- 1) Повысить речевую активность учащихся.
- 2) Выработать быстроту речевой реакции на воспринятую реплику и готовность стимулировать речь собеседника.
- 3) Выработать навык умственного восприятия отрезков речи (диалогической и монологической) на слух.
- 4) Выработать умение переключаться с одной структуры на другую производить различные преобразования внутри заданного образца, овладевая таким образом механизмом внутрискруктурных связей.
- 5) Путем тренировки учащихся в выполнении одноязычных речевых упражнений устранить интерферирующее влияние родного языка, в результате чего резко сократилось количество структурно-интонационных ошибок в речи учащихся.
- 6) В ответах исходить из ситуации общения, пользуясь схемами построения беседы и высказываний в целом, характерных для носителей данного языка.
- 7) Добиться использования в речи модально оценочных слов в результате чего учащиеся стали обнаруживать личностное и эмоциональное отношение к высказываемому в процессе речи.

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

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

Эффективность предложенной системы обучения была проверена экспериментально.

На основе анализа психологических закономерностей процессы усвоения речевого материала с помощью поискового эксперимента удалось определить условия при которых лучше всего будет усваиваться и накапливаться речевой материал в памяти обучающихся.

Добиться этого на наш взгляд можно при комплексной задаче диалогов-образцов и речевых структур.

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

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

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

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

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

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

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

Формирование у учащихся механизма восприятия и порождение высказывания с помощью грамматических структур, которая происходит на начальном этапе обучения иностранным языкам, вооружает их набором фраз необходимых для организации устного общения. Здесь представлены утвердительные и отрицательные формы, вопросы всех типов побудительные и восклицательные предложения. Поэтому развитие диалогической речи учащихся приводит не только к постепенному снятию опор, к разнообразному увеличению числа реплик со стороны обоих собеседников, но и знаменует постепенный качественный переход от учебного разговора на начальном этапе к естественной диалогической речи, обусловленной ситуацией общения.

На начальном, структурном этапе ситуации, смоделированные средствами наглядности, отражают фрагменты объективной действительности, и находят выражение в содержании высказываний учащихся на английском языке. Ситуация общения в этом случае сведена к отношениям «Учитель-ученик» или «Ученик-ученик». Организуя любую форму ситуации, учитель должен учитывать, что она не должна выходить за пределы языковой компетенции учащихся на данном этапе.

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

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

Освоение умственной коммуникации начинается с формирования механизма восприятия и порождения высказываний, для которого характерно коммуникативная направленность учебного процесса. Освоение учащимися грамматических структур и набора лексических единиц, служащих подстановочными элементами для этих структур позволяет организовать элементарное общение в устной форме на основе этого языкового материала. Для успешного решения коммуникативных задач при обучении иностранному языку на начальном, среднем и старшем этапах обучения, необходимо ограничение в учебных целях сферы общения, в пределах которой



учащийся овладевает навыками говорения на соответствующем языковом материале. Это достигается обучением говорению в пределах определенных жизненных тем, отражающих сферу жизнедеятельности и интересы обучаемых, которые предопределяют содержание и объем коммуникации на данном этапе обучения, набор тем, их характер и объем зависят от возраста обучаемых, их интересов и языковых возможностей, для раскрытия темы на данном этапе обучения.

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

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

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

В учебных целях могут использоваться также естественные ситуации реальной жизни учащихся дома, в школе, за пределами школы и жизненный опыт, и любые реальные события соответствующие осваиваемым темам. Ситуации при обучении говорению играют двойную роль: они, во-первых, отражают или подсказывают общее

содержание высказываний собеседника, а во-вторых, определяют условия, в которых протекает коммуникация и ее характер.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Каримов И.А. Узбекистан на пороге XXI века. Т, Изд Узбекистан.1997;с317
2. Артемов В.А. «Психология обучения иностранным языкам». М., 1969;с223
3. Е.И.Беляева. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках.- Воронеж: Изд. ВГУ, 1985-180 с.
4. Э. Бенвенист. Общая лингвистика.- М.: Прогресс, 1974.- 447 с.
5. А.М.Бушуй. Словарная репрезентация фразеологии // Фразеология в тексте и словаре.- Самарканд, 1986.- С. 4-19.
6. А.М.Бушуй. Лексикографическое описание фразеологии.- Самарканд: СамГУ, 1982.- 114 с.
7. А.М.Бушуй. Речевая деятельность в ракурсе текстопорождения // Вестник. Каз. гос. нац. ун-т имени Аль-Фараби. - Серия филологическая №37.- Алматы, 2000. - С. 62-64.
8. Ш.Балли. Общая лингвистика и вопросы французского языка. - М.: ИИЛ, 1985.- 416 с.
9. Заремская С.И., Слободчиков А.А. «Развитие инициативной речи учащихся», М., 1983;с425
10. Потебня А.А. «Мысль и язык» полн. собр. соч. 1996.с256
11. 18. Зимняя И.А. «Психология обучения иностранным языкам в школе», М., 1991;с398
- 12.Жинкин Н.И. «Психологические особенности спонтанной речи» М., 1990;с209
13. Гальскова Н.Д., Чепцова М.Б. «Цели и содержание обучения говорению в начальной школе» ИЯШ, 1995,;с 3226.
14. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. - С. 165.
15. Ляховицкий М.В. «Методика преподавания иностранных языков» М., 1981.;с 354

16. А. Вержбицка. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике.- Вып. 16.- Лингвистическая практика.- М., 1985.- С. 251-275.
17. Т.М.Власова. Функционально-семантические типы реплик реакций в диалоге пьес среднеанглийского периода: Автореф. дис...канд. филол. наук.- Л.:ЛГУ, 1980.- 20 с.
18. Т.Т. Икрамов. К вопросу о связи между семантическими и фразеобразовательными особенностями в сфере междометных ФЕ // Сборник научных трудов ТашГУ.- № 685.- Ташкент, 1982.- С. 42-48.
19. Х. Касарес. Введение в современную лексикографию.- Перевод с исп. Н.Д. Арутюновой.- Реакция, предисловия и примечания Г.В.Степанова.- М.: ИИЛ, 1986.- 354 с.
20. С.Д. Кацнельсон. Типология языка и речевое мышление.- Л.: Наука, 1972.- 216 с.
21. И.М.Кобозева. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике.- Вып. 17.- Теория речевых актов.- М., 1986.- С. 7-21.
22. Г.В. Колшанский. Коммуникативная функция и структура языка.- М.: Наука, 1984.- 175 с.
23. Г.В. Колшанский. Лингво-гносеологические основы языковой номинации // Языковая номинация.- М., 1977.- С. 99-146.
24. Г.В. Колшанский. Проблемы коммуникативной лингвистики // Вопросы языкознания.- М., 1979.- №6.- С. 51-62.
25. Я. Корженский. Прагматический компонент и вопросы теории текста // Синтаксис текста.- М., 1979.- С. 68- 77.
26. Пассов Е.И. «Коммуникативный метод обучения иностранному языку», М. 1985;с485
27. Скалкин В.Л. «Коммуникативные упражнения на английском языке» М., 1983;с318
28. Шубин У.П. «Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам», М. 1972;с352

29. Рогова Г.В. «Методика обучения английскому», Л., 1995;с407
30. Пассов Е.И., Царьков В.Б. «Концепции коммуникативного обучения», М., 1993.;с326
31. Бим И.Л. «Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе» М., 1988;с456
32. Программа обучения иностранных языков в начальной школе, М., 1995.с266
33. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста. (Опыт обобщения) // Известия АН. Серия литературы и языка. – М., 1997. – Т.36, вып.6. – С. 522-532.
34. Туманян Э.Г. О природе языковых изменений // Вопросы языкознания.- М., 1999.-№3.- С. 86-97.
35. Фалькович М.М. О некоторых способах выражения действия в современном английском языке // Иностр. языки в школе, 1978. -№ 3.- С. 19-25.
36. Царев П. В. Словообразование и синтаксис // Иностр. языки в школе, 1982. - № 3. - С. 5. 1.Н.Н.Амосова. Современное состояние и перспективы фразеологии// Вопросы языкознания.- М., 1966. - №3.- С. 65-72.
37. И.П.Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. Теоретическая грамматика современного английского языка. - М.: Высшая школа, 1981.-285с.



