

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Пугач Марина Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Лингводидактические и психологические возможности управления
устной иноязычно-речевой деятельностью учащихся**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

Направленность (профиль) Иностранный язык (английский)
и иностранный язык (немецкий)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой Майер И.А.
канд. пед. наук, доцент

« _____ » _____ 2017 г. _____

(подпись)

Руководитель канд.пед.наук, доцент Богданова О.С

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Дата защиты « _____ » _____ 2017 г.

Обучающийся Пугач М.В.

(фамилия, инициалы)

« _____ » _____ 2017 г. _____

(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2017

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Научно-теоретические основы обучения устной ИРД	9
1.1 Анализ категории «деятельность».....	9
1.2 Иноязычно-речевая деятельность (ИРД) как предмет иноязычного образования.....	13
1.2.1 Характерные особенности иноязычно-речевой деятельности.....	14
1.2.2 Предметное содержание иноязычно-речевой деятельности.....	21
1.2.3 Структурная организация иноязычной речевой деятельности.....	24
Выводы по главе 1	29
Глава 2 Проблема управления устной иноязычно-речевой деятельностью обучающихся	31
2.1 Понятие об управлении деятельностью.....	31
2.2 Речевые средства управления процессом обучения ИРД.....	42
2.2.1 Речь учителя как речевая модель и средство управления иноязычной речевой деятельностью.....	43
2.2.2 Понятие «установка» в психологии и лингводидактики.....	46
2.2.3 Функции и характер речемыслительных установок.....	50
2.3 Визуальные средства управления процессом обучения иноязычной речевой деятельности.....	61
2.3.1 Обоснование использования логико-коммуникативных программ в процессе устной иноязычной речевой деятельности.....	63
2.3.2. Методика составления логико-коммуникативных программ.....	68
2.3.3 Варианты использования логико-коммуникативных программ на уроке и вне его.....	71
Выводы по главе 2	75
Заключение	76
Список литературы	79
Приложение А	82
Приложение Б	83

Приложение В	84
Приложение Г	85
Приложение Д	86
Приложение Е	87
Приложение Ж	88
Приложение И	89
Приложение К	90
Приложение Л	91

Введение

Развитие иноязычной речевой деятельности - одна из наиболее сложных проблем в области обучения иностранным языкам. Решение данной проблемы требует значительных усилий, поскольку связана с развитием у учащихся способности, самостоятельно ставить цель высказывания, определять стратегию и тактику говорения и осуществлять выбор средств и способов речевой деятельности в зависимости от конкретной ситуации и условий общения, самостоятельно проводить контроль и оценку речевого продукта. Более того, эффективность решения проблемы развития иноязычной речевой деятельности зависит от того, насколько используемые в этом процессе средства способны мотивировать учащихся, вызвать их речемыслительную активность, индивидуализировать учебный процесс, и развивать необходимые механизмы речи.

Анализ научной литературы показывает, что успех решения проблемы развития иноязычной речевой деятельности многие учёные связывают с наличием целенаправленной, планомерной системы управления, способной на проведение в жизнь качественных преобразований в речи. Несмотря на достаточно глубокую и всестороннюю разработанность проблемы, практика обучения показывает, что выпускники школ демонстрируют недостаточный уровень развития речевого умения: их речь остаётся невыразительной и неглубокой по содержанию, часто носит сугубо репродуктивный характер; используемые речевые единицы однообразны, высказывания не всегда соответствуют необходимым требованиям.

Это связано со многими обстоятельствами. Во-первых, предлагаемые подходы к развитию речевого умения зачастую нацелены на решение какого-либо одного аспекта проблемы, а не на её системное решение путём учёта полного комплекса закономерностей, лежащих в основе как непосредственно процесса развития речевого умения и процесса порождения речи, так и учёта особенностей требуемого речевого продукта. Во-вторых, речевое общение на

уроке часто рассматривается в аспекте процесса императивного воздействия на обучающихся. Вследствие этого управление иноязычной речевой деятельностью учащихся осуществляется с помощью заданий, представляющих собой лишь стимул к решению учебной задачи. В этом случае выполнение речевых действий, как правило, не мотивировано, не окрашено личностным смыслом, эмоционально-чувственная сфера и сфера речемышления учащихся задействованы слабо, что не соотносится с особенностями речевого умения и характером деятельности общения в целом. В-третьих, разработка тех или иных средств развития речевого умения часто происходит без учёта особенностей управления данным процессом, в то время как любое средство должно быть носителем основных функций управления требуемым процессом. А поскольку во все практические действия обязательно входят психические элементы, то необходима и постоянная опора на индивидуальные особенности учащихся.

В связи с этим возникает необходимость дальнейшего поиска средств управления иноязычной речевой деятельностью учащихся, ориентированных на особенности и закономерности процесса развития речевой деятельности и обеспечивающих овладение требуемыми качествами данной деятельности. Иными словами, необходима разработка таких средств развития речевого умения, которое бы являлось носителем основных функций управления как системы; учитывало психические и личностные особенности учащихся, обеспечивало учащимся переход от управления деятельностью говорения с помощью подсказок к самоуправлению, то есть к продуктивному говорению. В этом мы видим **актуальность** нашего исследования.

Объектом исследования является процесс развития устной иноязычной речевой деятельности.

Предметом исследования – средства управления процессом развития иноязычной речевой деятельности.

Цель данной работы: рассмотреть лингводидактические и психологические возможности управления устной иноязычной речевой

деятельности, разработать и описать основные средства управления устной иноязычной речевой деятельностью.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. проанализировать имеющуюся по данной теме литературу;
2. раскрыть сущность ключевых понятий исследования «иноязычная речевая деятельность», «управление деятельностью», и описать их структуру;
3. описать лингвистические и психологические возможности управления устной иноязычной речевой деятельностью.
4. описать методику использования логико-коммуникативных программ в единстве с речемыслительными установками и проверить их эффективность на практике.
5. Разработать логико-коммуникативные программы и речемыслительные установки как обобщенные средства управления иноязычной речевой деятельностью.

Для выполнения поставленных целей и задач, мы использовали следующие **методы исследования**:

Теоретические: критический анализ отечественной и зарубежной литературы, анализ учебных материалов, изучение и анализ программных документов, справочных материалов;

Эмпирические: обобщение опыта учителей иностранного языка, наблюдение, анализ речевых продуктов учащихся, опрос (анкетирование, беседа с детьми);

Статистические: обработка и представление результатов наблюдений, конструирование диаграмм;

Методологической основой исследования являются деятельностная концепция речи (И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев) согласно которому сознание человека находится в единстве с деятельностью, через которое оно и проявляется. Большое значение для нашего исследования

имеет теория актуализации речемыслительной деятельности и ее управление (И. А. Зимняя, К.Б. Есипович).

Научной базой исследования послужили труды по психологии, педагогике и методике, в которых представлены обоснования управления познавательной деятельностью учащихся (И.Л. Бим, П.Я. Гальперин, А. Берг)

Теоретико-практическая значимость исследования состоит в следующем:

- проведен анализ понятия «иноязычная речевая деятельность» и выявлено его структурное и предметное содержание;
- описано понятие «речемыслительная установка», определены его основные характеристики;
- описана методика использования логико-коммуникативных программ;
- разработано приложение, отражающее практическую направленность теоретических разработок выпускной квалификационной работы.

Опробование проходило в Красноярском МАОУ №9 в 5х классах.

Своим **личным вкладом** в разработку исследуемой проблемы считаем разработку логико-коммуникативных программ и речемыслительных установок, и их опробование.

Выполнение выпускной квалификационной работы осуществлялось в рамках следующих **этапов**:

Подготовительный этап позволил выбрать тему исследования, составить план работы, наметить спектр литературных источников и обозначить проблему.

Собственно-исследовательский этап включал в себя анализ литературы и систематизация ключевых положений, отражающих тему нашего исследования. Было осуществлено наблюдение за уроками иностранного языка, в частности за процессом обучения устной иноязычной речевой деятельности. Также опробование логико-коммуникативных программ и речемыслительных установок.

Аналитический этап заключался в проведении количественного и качественного анализа полученных данных, которые зафиксированы в диаграммах.

Корректировочный этап был посвящен оформлению выводов, созданию приложения и подготовке защитного слова.

Глава 1 Научно-теоретические основы обучения устной ИРД

1.1 Анализ категории «деятельность»

Одной из главнейших способностей человека является его способность к деятельности. Деятельность является динамической системой взаимодействия субъекта с миром. Деятельность - это активность человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его потребностей и интересов, на выполнение требований к нему со стороны окружения. С самого раннего возраста индивид проявляет активность в различных сферах его жизнедеятельности. Под жизнедеятельностью понимается все многообразие занятий человека. Пока человек живет, он постоянно действует, что-то делает, чем-то занят - трудится, учится, занимается спортом, играет, общается с людьми, читает и т.д. Словом, он проявляет активность, то есть внешнюю или внутреннюю деятельность.

И. А. Коверзнева определяет деятельность как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. [18] В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе. Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, т.е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Вследствие продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создал знаковые системы (язык), орудия воздействия на себя и природу. В процессе деятельности человек развивается, формирует свое отношение к окружающей действительности. Неотъемлемой характеристикой деятельности является ее осознанность.

Животным доступна лишь жизнедеятельность, проявляющаяся как биологическое приспособление организма к требованиям окружающей среды. Для человека же характерно сознательное выделение себя из природы, познание ее закономерностей и осознанное воздействие на нее. Человек как личность ставит перед собой цели, сознает мотивы, побуждающие его к активности.

В деятельности с позиции ее структуры принято выделять движения и действия.

В структуре деятельности выделяются:

- мотивы - побуждающие субъекта к деятельности;
- цели - как прогнозируемые результаты этой деятельности;
- операции - с помощью которых деятельность выполняется.

Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность есть форма активности. Он утверждает, что любой вид деятельности направлен на достижение определенной цели, которая и определяет выбор действия, способ учета условий, в которых осуществляются эти действия. Любая деятельность проходит этап ориентировки и выработки плана действия, в процессе осуществления которого используются механизмы контроля и коррекции, позволяющие сравнить полученный результат с намеченным планом и в случае необходимости внести в действие какие-то изменения. Активность побуждается потребностью, то есть состоянием нужды на определенных условиях нормального функционирования индивида. Потребность не переживается как таковая — она представляется, как переживание дискомфорта, неудовлетворенности, напряжения и проявляется в активности поисковой. В ходе поисков происходит встреча потребности с ее предметом - фиксация на предмете, который может ее удовлетворить. С момента «встречи» активность становится направленной, потребность опредмечивается - как потребность в чем-то конкретном, а не «вообще», - и становится мотивом, который может и осознаваться. Именно с этого момента можно говорить о деятельности. Итак, деятельность есть совокупность

действий, вызываемых мотивом. Основными характеристиками деятельности являются: предметность, субъектность, осознанность. [20]

Специфика предметной определенности деятельности в том, что объекты внешнего мира не воздействуют на субъекта непосредственно, но лишь, будучи преобразованы в ходе деятельности, благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании. Филогенетические предпосылки предметности проявляются в деятельности животных как ее обусловленность свойствами объектов - раздражителями ключевыми, служащими удовлетворению биологических потребностей, а не любыми воздействиями внешнего мира. В развитой форме предметность свойственна лишь человеческой деятельности. Она проявляется в социальной обусловленности деятельности человека, в ее связи со значениями, фиксированными в схемах действия, в понятиях языка, в ценностях, в социальных ролях и нормах.

Субъективность деятельности выражается в таких аспектах активности субъекта, как обусловленность психического образа прошлым опытом, потребностями, установками в поведении, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность личности и избирательность деятельности; и в смысле личностном — «значении для себя», придаваемом мотивами различным событиям, действиям и деяниям.

Осознанность – еще одна содержательная характеристика деятельности человека. В деятельности человек осознает не все ее уровни, по мнению А.Н. Леонтьева, в сознании отражается только целевой уровень деятельности. Операции, как известно, не осознаются в силу того, что они являются автоматизированными, и в их осознании нет функциональной необходимости. Мотивы деятельности могут быть осознаны, но в обычных условиях они не представлены в сознании. Методологический принцип, который стоит за этими утверждениями, получил название принципа единства сознания и деятельности.

Данный принцип был впервые в отечественной психологии сформулирован С.Л. Рубинштейном и развит в его более поздних работах. По С.Л. Рубинштейну, всякое действие человека и всякий его поступок представляет собой единство внешнего и внутреннего, субъективного и объективного, а единство сознания и деятельности основывается на единстве сознания и действительности, или бытия. Кроме того, по С.Л. Рубинштейну, любое свойство психики человека, в том числе и сознание, представляет собой единство предпосылок и результатов его формирования. [27]

Л.С.Выготский, филолог по образованию внес неоценимый вклад в создание нейролингвистики и развитие теории речевой деятельности. Он строит свое понимание речемыслительной деятельности на понимании языка как деятельности, его творческого характера и исторической обусловленности, системного строения, взаимозависимости языка и мышления.

И.А. Зимняя в своих трудах описывает термин «иноязычная речевая деятельность» и описывает структуру этой деятельности. В следующем параграфе мы более детально рассмотрим это понятие.

В современной концепции лингвистического образования подчеркивается, что владение иностранным языком является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста. Однако практический результат лингвообразования в нынешнем состоянии не отвечает требованиям, вытекающим из целей интеграции российской высшей школы в мировое образовательное сообщество. Настоящее время стратегической целью овладения иностранными языками считается приобщение личности к другой культуре и ее участие в диалоге культур. Такая цель достигается путем формирования способности обучающегося участвовать в межкультурной коммуникации. Целью обучения иноязычной речевой деятельности является формирование речевых умений и такого их качества, с помощью которых обучающийся может осуществлять общение средствами иностранного языка.

Рассматривать иноязычную речевую деятельность в учебном процессе как педагогическую ценность необходимо каждому преподавателю, понимать все сложности этого процесса и уметь решать их квалифицированно с учетом ситуаций: возрастной категории обучающихся, степени мотивированности, уровня сформированности лингвистических компетенций и др. Развитие когнитивной деятельности и общения неразрывно связано с развитием речевой деятельности, они взаимообусловлены.

Новая задача обучения иноязычной речевой деятельности вызывает необходимость предварительного психологического анализа самой речевой деятельности и особенностей ее реализации средствами иностранного языка. При этом прежде всего необходимо четко соотнести понятия «язык» – «речь» – «речевая деятельность». Проводимый в следующем параграфе анализ этого соотношения направлен на то, чтобы показать, что двучленная, безотносительная к субъекту деятельности схема: «язык реализуется в речи», т. е. (язык→речь) – может быть заменена трехчленной, менее прямолинейной

схемой: «речевая деятельность субъекта включает язык и речь как внутренние средства и способы ее реализации».

Организовать обучение иноязычной речевой деятельности так, чтобы учащийся испытывал при этом удовлетворение коммуникативной и познавательной потребности, – одна из первых задач преподавания иностранных языков в школе. При этом следует отметить, что необходимость такой постановки вопроса всегда ощущалась опытными преподавателями нашей страны. Показателен в этом отношении опыт работы многих учителей иностранного языка средней школы, которые стараются прежде всего вызвать интерес (как эмоциональное переживание познавательной потребности) к общению на иностранном языке, к самой речевой деятельности. Большой интерес в этой связи представляют работы В. Б. Царьковой, которая отмечает, что «задача учителя иностранного языка – актуализировать у учащихся потребность общаться» в процессе решения коммуникативных задач. Для решения данных задач следует рассмотреть характерные особенности иноязычной речевой деятельности.

1.2.1 Характерные особенности иноязычно-речевой деятельности

Речевая деятельность – это особая специфически человеческая деятельность, которая выступает определенной формой отношения человека к миру, формой жизнедеятельности человека, проникающей в его образ жизни, проведение и в любую деятельность. Понятие речевой деятельности было впервые введено и обосновано в науке Л. С. Выготским и развито его школой. Еще в 40-е годы XX века научная школа Л. С. Выготского выдвинула положение о том, что речь должна рассматриваться в качестве акта человеческой деятельности. В речевой деятельности Л. С. Выготский видел возможности социального становления человека и всех его познавательных сил. Выготский охарактеризовал речевую деятельность как процесс материализации мысли, т. е. превращения ее в слово. Он представляет

речевую деятельность как вид деятельности, которому присущ предметный мотив, целенаправленность. [8]

Речевая деятельность во всех ее видах реализуется посредством сложного общего речевого механизма. При его рассмотрении И. А. Зимняя, с одной стороны, основывается на концепции механизмов речи Н. И. Жинкина, а с другой,- на основных положениях деятельностного подхода к речевому поведению человека. И. А. Зимняя полагает, что овладение речевой деятельностью на иностранном языке, т. е. овладение новой иноязычной деятельностью, означает, что ученик как-то «прилаживает» к ней уже функционирующие механизмы речевой деятельности на родном языке, в то же время заново формирует некоторые его звенья и уровни. Прежде всего, ученые отмечают, что в этот общий сложный речевой механизм входят общефункциональные механизмы, такие, как осмысление, опережающее отражение (в форме вероятного прогнозирования), оперативная и постоянная память, так и основывающиеся на этих общефункциональных специфически речевые механизмы, например, операциональные, смыслообразующие, фонационные (т. е. механизмы звукообразования). Общефункциональные механизмы действуют применительно к условиям, «прилаживаются» к новым средствам и способам иноязычной речевой деятельности.

По мнению АА. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, она «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [21]. Исследование речевых действий, проведенное А.А. Леонтьевым, позволяет утверждать, что любая деятельность «начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели, в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение». [24] Для нашей работы наиболее

принятым в методическом плане определение речевой деятельности было предложено известным отечественным ученым-психолингвистом, профессором И.Л. Зимней. «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность состоит из речевых действий (актов), которые представляют собой подготовку и реализацию высказывания, целиком, независимо от его объема (это может быть реплика в диалоге, рассказ и т. д.)». [16]

О.С. Богданова дополняет приведенные определения следующими рассуждениями: «Иноязычная речевая деятельность – это сложный и многогранный информационный процесс взаимодействия индивидов (их взаимоотношений, взаимовлияний, взаимопонимания); это такой процесс, в котором прежде всего осуществляется обмен смыслами, опытом, интересами». [7] Действительно, если не происходит обмен смыслами, то и “смысла в иноязычной речевой деятельности нет”.

В нашей работе становится понятно, что основу ИРД составляют речевые умения. Е.И. Пассов считает, что «речевое умение есть способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач обучения» [25]. По мнению К.М. Левитана, умения рассматриваются как освоенные действия и с точки зрения продуктивного подхода связаны с решением задач [19].

Конкретизируя понятие «иноязычное речевое умение», А.А. Леонтьев отмечает, что это способность осуществлять то или иное иноязычное речевое действие по оптимальным параметрам. [23] Е.В. Руденский дополняет к этому понятию то, что это синтез общепсихологических, социально-психологических и социально-профессиональных качеств личности. [28] Среди умений, необходимых для общения личности, на первое место ставятся речевые умения, которые связаны с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения. Кроме того, выделяются

группы речевых умений, основанные на использовании в общении норм речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией; подчеркивается важность умения использовать невербальные средства общения, а также умения на уровне диалога устанавливать отношения, планировать совместную деятельность в форме ситуативного полилога, дискуссии и полемики и так далее.

Е.И. Пассов отмечает, что умение общаться является системно-интегративным и включает следующие группы умений, необходимые для устноречевого общения:

- собственно речевые умения, связанные с говорением и аудированием;
- умение вступать в общение;
- умение слушать – слышать и быть выслушанным;
- умение завершить общение;
- умение проводить свою стратегическую линию;
- умение учитывать компоненты ситуации общения;
- умение прогнозировать результат своего высказывания;
- умение захватить и удержать инициативу общения для достижения своей цели;
- умение выражать основные речевые функции: подтвердить что-то, возразить, усомниться, одобрить, пообещать, согласиться и т.д. [25]

Речевые умения в процессе их формирования приобретают такие качества, как целенаправленность, динамичность, интегрированность, самостоятельность и иерархичность. Такое качество, как целенаправленность, непосредственно связано с продуктом: порождение содержательного логичного и эмоционального высказывания. Именно целенаправленность отвечает за достижение поставленной цели.

Динамичность позволяет находить способы решения речемыслительной задачи в конкретной коммуникативно-речевой ситуации за относительно короткий период времени. Поскольку диалогическая речевая

деятельность предполагает быструю смену ролей (слушающий, говорящий), это качество становится особенно важным.

В процессе иноязычно-речевой деятельности создаются сочетания речевых единиц, которые раньше не встречались в речевом опыте субъектов, на основе принципа комбинированности. Таким образом, проявляется речетворчество взаимодействующих субъектов, которое связано с таким качеством умений, как продуктивность.

Интегрированность проявляется во взаимодействии лексических, грамматических, произносительных, а также в разной степени автоматизированности или неавтоматизированности следующих компонентов: жизненный опыт, знания, эмоциональная сфера.

Следующее качество – самостоятельность – выражается в автономности речевого умения на иностранном языке от родного языка и от непосредственно воспринимаемой информационной основы, т.е. участник диалога опирается не на «переводное говорение», а относится к информационным опорам как к вспомогательному средству.

Иерархичность как качество умения может быть представлено на операционном и мотивационно-мыслительном уровнях. Операционный уровень – это основа навыков, в которой выделяются такие подуровни, как операции, навыки, цепочки навыков.

Успешность общения зависит от того, как быстро и правильно обучающийся может ориентироваться в условиях внешней ситуации; как правильно планирует свою речь. Для этого необходимо находить адекватные ситуации средства для передачи этого содержания высказывания.

Теория речевой деятельности учитывает, прежде всего, что коммуникация – это не передача информации, а обмен ею между собеседниками. Они поочередно меняются ролями («я» – коммуникатор, «ты» – перцепиент), высказываясь об общем предмете разговора. Речемыслительный механизм необыкновенно сложен и до настоящего дня до конца не изучен. Выделяют 3 ступени речевого акта: подготовка и

исполнение высказывания, его восприятие и понимание, обратная связь. Речевая деятельность реализуется в таких ее основных видах, как слушание, говорение, чтение, письмо. Эти виды речевой деятельности рассматриваются как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения. Понятие видов речевой деятельности пришло из методики преподавания иностранного языка. В сущности, это понятие как методическое, так и психологическое. Ведь обучение чтению, письму и письменной речи, устной речи, по сути, формирование специфических речевых навыков и основанных на них речевых или коммуникативно-речевых умений (имеется в виду применение навыков для решения различных конкретных, прежде всего коммуникативных задач). По характеру речевого общения речевая деятельность дифференцируется на виды, реализующие:

- устное общение (говорение и слушание);
- письменное общение (чтение и письмо).

По характеру выполняемой роли в процессе общения виды иноязычной речевой деятельности дифференцируются на инициальные и реактивные. Говорение и письмо являются инициальными процессами общения, стимулирующими слушание и чтение. Слушание и чтение выступают в качестве ответных реактивных процессов и в то же время являются условием говорения (письма). При этом они являются внутренне не менее активными, чем, например, процесс говорения.

По направленности осуществляемого человеком речевого действия на прием или выдачу речевого сообщения виды речевой деятельности определяются как рецептивные и продуктивные. Посредством рецептивных видов речевой деятельности (слушание, чтение) человек осуществляет прием и последующую переработку речевого сообщения. Посредством продуктивных типов речевой деятельности (говорения, письма) человек осуществляет сообщения.

Проблема психологических механизмов речи впервые была поставлена Н.И. Жинкиным, который определил понятие «механизм» как «приведение

чего-то посредством чего-то в движение». В психологической и методической литературе описаны различные механизмы речевой деятельности. Механизм мотивации довольно сложен, индивидуален, непросто управляем, но опосредованно регулируем. Данный механизм способствует осмыслению и запоминанию речевого материала. Механизм опережающего отражения рассматривается как приоритетный в контексте речевой деятельности. В процессе функционирования данного механизма происходит выдвижение гипотез, соотнесение их с реальным результатом деятельности, подтверждающим или опровергающим выдвинутую гипотезу. Механизм памяти – это также единый общефункциональный механизм любой деятельности. Он основан на кратковременной и долговременной памяти. В процессе иноязычного образования следуют специально развивать этот механизм за счет выполнения заданий на удержание в памяти языкового речевого материала, припоминание его для выполнения поставленных задач. Механизм осмысления согласуется с дидактическим принципом сознательности и имеет важнейшее значение при обучении иноязычной речевой деятельности. Данный механизм способствует установлению логических связей. Большое значение имеет механизм интерпретации. Для этого механизма важны умения выделить обязательную и факультативную информацию, определить имплицитный смысл, уметь перефразировать, формулировать личностное отношение, умение критически оценивать события.[13]

Различные виды иноязычной речевой деятельности предполагают и различные способы формирования и формулирования мысли или (если под способом формирования и формулирования мысли посредством языка понимать речь) различные формы речи. Таких форм три: внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя. Естественно, что каждый из видов речевой деятельности определяется своей спецификой, проявляющейся, прежде всего, в характере их связи с речью и мышлением. Так, если думанье непосредственно отражает само формирование мысли, то письмо служит

целям фиксации мысли. [11] В качестве внутреннего мотива иноязычной речевой деятельности выступает познавательно-коммуникативная потребность, которая выражается в предметном содержании этой деятельности. В параграфе 1.2.2 мы опишем предметное содержание иноязычной речевой деятельности.

1.2.2 Предметное содержание иноязычно-речевой деятельности

Как и любая деятельность, иноязычная речевая деятельность характеризуется предметным (психологическим) содержанием, в которое включены условия деятельности, предмет, продукт, результат. Особенно полно это положение раскрывает И.А. Зимняя. В качестве *предмета* иноязычной речевой деятельности она рассматривает мысль, в которой реализуется потребность. Ученый определяет предмет как основной элемент содержания иноязычной речевой деятельности. Именно предмет определяет и сам характер деятельности, и содержание речи. В предмете реализуется, «находит» себя, или «опредмечивается» в ней, потребность деятельности. Предмет деятельности может быть вещественным, материализованным и идеальным. При анализе видов речевой деятельности существенно подчеркнуть идеальность ее предмета. Предметом речевой деятельности, что уже отмечалось выше, является мысль как форма отражения предметов и явлений реальной действительности в их связях и отношениях. [14]

В выражении мысли, выступающей в качестве предмета речевой деятельности, реализуется цель таких ее видов, как говорение и письмо. В воссоздании чужой «заданной» мысли осуществляется цель слушания и чтения. При этом речь, выступающая в качестве способа формирования и формулирования мысли посредством языка, представляет собой тем самым внутреннее орудие, инструмент выполнения всех видов речевой деятельности. Очевидно, что предмет — основной элемент психологического содержания речевой деятельности — определяет специфику и условия ее

протекания. При этом в репродуктивных видах речевой деятельности (говорение и письмо) эта мысль выражается как "своя", а в рецептивных "аудирование и чтение" она воссоздается как чужая. Становится ясно, что предмет - основной элемент психологического содержания речевой деятельности - должен быть значимым, содержательным и интересным, в противном случае, мысли возникнуть неоткуда. Таким примером может быть ситуация, когда учащимся предлагают рассказать о своем городе, чтобы у партнера по общению возникло потребность посетить этот город. Очевидно, что именно в этом случае у учеников возникает желание выразить мысль так, чтобы привлечь внимание, достигнуть поставленной задачи. Справедливо замечено, что язык – это просто внешняя оболочка человеческой мысли. Важно сделать так, чтобы эта мысль появилась.

Следующим, не менее существенным элементом предметного содержания деятельности является ее *продукт*, то, в чем воплощается, где реализуется сама деятельность. Применительно к речевой деятельности существенно отметить, что ее продукт может быть идеален, вещественно не материализован. Так, в качестве продукта рецептивных видов речевой деятельности (чтение, слушание) выступает умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции. Оно может быть осознаваемым как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового, представляя собой в этом случае как бы промежуточное решение, принимаемое субъектом в ходе деятельности. Высказывание (текст) — продукт таких видов речевой деятельности, как говорение, письмо. В высказывании, тексте объективируются вся совокупность психологических условий деятельности и индивидуально-психологические особенности ее субъекта.

Результат - это так же важный элемент предметного содержания деятельности, и он выражается в реагировании человека на полученный продукт. В рецептивных видах деятельности эта реакция может быть выражена в ответном речевом поступке, а в репродуктивных видах -

отношением, откликами конкретных людей на сформулированное высказывание. В качестве единицы речевой деятельности выступает какое-то действие, выраженное в поступке (вербальном либо невербальном). Речевой поступок, как правило, характеризуется личностной направленностью, и тогда его можно назвать оценочным суждением (продукт и результат речевой деятельности). В приведенном выше примере речь учащихся несомненно будет носить оценочный характер, содержать оценочные средства выражения мысли. В рецептивных видах деятельности оценочное суждение может быть сформулировано через смысловое решение, а в репродуктивных - через высказывания. Анализ психологического содержания речевой деятельности убедительно показывает необходимость тщательного отбора речевого (информационного) материала и продумывания адекватных речемыслительных заданий.

Естественно, что идеальная форма предмета, продукта и результата речевой деятельности, равно как и другие условия ее реализации, в значительной мере определяют ее специфику в общей иерархии деятельности человека. И в то же время речевая деятельность соответствует общему определению деятельности (А. Н. Леонтьев), согласно которому этим термином обозначаются только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение к миру, отвечают вызвавшей его потребности. В нашей трактовке речевая деятельность отвечает потребности общении коммуникативной, познавательной, являющихся высшими потребностями человека. Эти потребности, воплощаясь во внутреннем мотиве и коммуникативном намерении, определяют цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, то есть в том, на что она направлена, в самом содержании мысли. Таким образом, намечается и внутренняя неразрывная связь между структурной организацией деятельности и ее предметным содержанием.

1.2.3 Структурная организация иноязычной речевой деятельности

Иноязычная речевая деятельность также определяется уровневым или фазным строением. Сама идея “фазного” строения деятельности принадлежит отечественному психологу XX столетия Сергею Леонидовичу Рубинштейну. Характеризуя фазное строение речевой деятельности, авторы выделяют в своих трудах разное количество фаз речевой деятельности, например, А.А.Леонтьев выделяет четыре самостоятельных фаз речевой деятельности этап мотивации, этап замысла, этап осуществления замысла, этап сопоставления результата реализации замысла с самим замыслом (рефлексия). Известный отечественный специалист в области практической лингвистики, автор методики развития речи учащихся общеобразовательной школы Т.А.Ладыженская тоже выделяет четыре фазы - ориентировка в условиях и задачах общения, в содержании высказывания, планирование (составление программы), реализация программ, контроль. В фазной структуре иноязычной речевой деятельности И.А.Зимней так же четыре фазы: побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая), исполнительная и оценочно-корректирующая.

Побудительно-мотивационная фаза – реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и целей деятельности как будущего ее результата. Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий ей коммуникативно-познавательный мотив. Эта потребность, находя себя в предмете речевой деятельности – мысли, становится мотивом данной деятельности. Важным для понимания природы психологических процессов, составляющих эту фазу речевой деятельности, является разграничение понятий потребность и мотив. В общей психологии потребность традиционно определяется как личностное желание, стремление к осуществлению деятельности (образно говоря, “хочу сказать” или “не могу молчать” – применительно к речевой деятельности). В первоначальный

момент своего существования потребность имеет неосознанный (или недостаточно осознанный) характер. Когда же потребность “осознается”, связывается с предметом речи (некоторым мысленным содержанием) и целями речевой деятельности, она трансформируется, превращается в мотив. Исходя из этого, мотив можно определить как “осознанную” потребность. Важной составляющей первой фазы речевой деятельности, играющей определяющую роль в преобразовании потребности в устойчивый мотив речи, является “речевая интенция” – это направленность сознания, воли и эмоций субъекта речевой деятельности на осуществление этой деятельности.

Побудительно-мотивационная фаза речевой деятельности, ее мотив входят во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее. Не случайно Л.С.Выготский определял мотив, с одной стороны, как “источник”, “движущую силу” речи человека, а с другой – как своеобразный “механизм запуска” речи.

Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность. Эта потребность, находя себя в предмете речевой деятельности, в качестве которого выступает мысль, становится внутренним коммуникативно-познавательным мотивом этой деятельности. Мотив определяет динамику и характер всех видов речевой деятельности. Как подчеркивал Л. С. Выготский, раскрывая природу речевого процесса, «...мысль — еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоят аффективная и волевая тенденции. Только они могут дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее

действенную, аффективно-волевою подоплеку». [9]. Тем самым мотивационно-побудительная фаза деятельности, ее мотив входят таким образом во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее.

Как подчеркивал А.Р.Лурия, “от мотива, стоящего у истоков высказывания, зависит выбор из всех возможных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному мотиву и придают этому высказыванию совершенно определенный субъективный смысл”. Большинство отечественных психолингвистов выделяют как составляющий компонент первой фазы речевой деятельности коммуникативное намерение. Коммуникативное намерение определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания. Выражением коммуникативного намерения, наряду с лексико-грамматическими средствами языка, в основном является интонация.

Вторую фазу деятельности составляет ее *ориентировочно-исследовательская* (или *аналитико-синтетическая*, по С. Л. Рубинштейну) часть, направленная на исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности и т. п. Аналитико-синтетическая фаза деятельности предполагает выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. И, в частности, можно полагать, что на этой фазе речевой деятельности реализуется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной или чужой (заданной извне) мысли в процессе речевого общения. Это — фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности при помощи ее средств и способов. Данная фаза включает следующие несколько компонентов.

Первый компонент предполагает разноплановую ориентировку субъекта речевой деятельности в условиях осуществления речевой коммуникации. Он предполагает ориентацию субъекта речевой деятельности по следующим “вопросам”: “С кем?”, “Где?”, “Когда?”, “В течение, какого

промежутка времени?” будет осуществляться (или уже происходит) речевая деятельность. Он же предусматривает четкое определение целей речевого общения (или собственной индивидуальной речемыслительной деятельности), а также осознание (уточнение и “расшифровку”) предмета речевой деятельности (того, что будет предметом обсуждения или анализа, того, что будет отображено в речевой деятельности).

Второй компонент основан на реализации важных умственных действий планирования и программирования речевых высказываний – осознанных речевых действий в рамках речевой деятельности. Для его характеристики важно четкое разграничение основных интеллектуальных операций, обеспечивающих речевой процесс. В психологии планирование понимается как умственное действие, направленное на выделение основных этапов деятельности (речевых действий, ее составляющих) и определение последовательности их реализации. Создание плана включает наметку пути и способа действия, составление обобщенной программы предстоящих действий. Следует подчеркнуть, что “внутренние, умственные действия... (в системе деятельности) происходят из внешних, они являются результатом процесса интериоризации последних”. В свою очередь программирование деятельности означает преобразование, развертывание составленного плана в программу деятельности, на основе его детализации и конкретизации, в процессе чего основные действия (этапы деятельности) соотносятся со способам (виды и формы речи) и средствами (знаки языка) и условиями осуществления деятельности.

Примером планирования речи может служить составление плана развернутого речевого высказывания (целого текста), которое состоит в определении основных смысловых фрагментов будущего высказывания (подтем, абзацев – в составе текста) или, по образному определению Н.И. Жинкина, основных его “смысловых вех” и определении последовательности их отображения в тексте. Сюда же относится композиционное построение текста с выделением основных его структурных частей – “зачина”

(вступления), основной (познавательной) части и заключения и определения в самом общем виде их основного содержания. В дальнейшем, при составлении программы высказывания, эти основные смысловые части конкретизируются и детализируются с точки зрения их предметного содержания (на основе, выделения микротем, значимых информативных элементов, операций пространственно-временной и понятийной развертки текста); одновременно выбирается форма отображения в речевой деятельности предмета речи, определяется стиль речи, отбираются некоторые средства языкового выражения. Эти положения нами будут полнее раскрыты при описании средств управления иноязычной речевой деятельностью. [13]

Исполнительная и регулирующая фаза, реализующая речевые высказывания (или их восприятие и понимание), вместе с тем включает операции контроля за осуществлением деятельности и ее результатами. При рассмотрении этой фазы в речевой деятельности важно отметить, что она может быть внешне выраженной и внешне не выраженной. Так, например, исполнительная фаза слушания внешне не выражена, тогда как исполнительная, моторная часть деятельности говорения очевидна, она внешне ярко выражена в артикуляционных движениях говорящего или в моторных движениях руки пишущего и затем в акустическом (графическом) эффekte.

Анализируя особенности речевой деятельности, А. А. Леонтьев обращает внимание на то, что «каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение».[22]

Последней фазой является оценочно-корректирующая или рефлексивная (этап сопоставления в теории А.А. Леонтьева). Задачей данной фазы является оценка полученного результата, осознания перспектив дальнейшей деятельности, внесения корректив, выявление причинно-следственных связей. Именно на этой фазе осуществляется рефлексия работы

всех звеньев речевой деятельности. [7] Таким образом, структурная организация иноязычно-речевой деятельности представляет собой операциональный механизм, начинающий свою работу с мотива и программирования и завершающийся оценкой результатов; в середине этой цепочки действий лежат конкретные операции, направленные на выполнение поставленной коммуникативной задачи. Факт признания значимости предметного содержания речевой деятельности и ее структурной организации позволяет учителю грамотно управлять этой деятельностью, определять параметр, по которому она оценивается, намечать рациональные пути достижения результатов.

Опираясь на работы И.Л. Бим, И.Л. Зимней, Е.И.Пассова и других, можно определить иноязычную речевую деятельность как вид речевой деятельности, который представляет собой активный, целенаправленный, обусловленный ситуацией общения комплекс речевых действий и операций, и решает образовательные и развивающие задачи с помощью системы иностранного языка.

Основываясь на определении «речевой способности» Э.П.Шубина, можно определить иноязычную речевую способность как готовность человека к использованию иностранного языка в своей речевой деятельности. [36] Следовательно, иноязычная речевая способность есть потенция (первична), а иноязычная речевая деятельность – ее результат (вторична), которая опосредована языковой системой.

Выводы по главе 1

Таким образом, иноязычная речевая деятельность – это искусство владения словом, обмен сообщениями с наивысшей эффективностью; это система знаний, умений и навыков по осмыслению ситуаций, порождению и восприятию высказывания. Отличительными показателями речевой деятельности являются правильное четкое произношение (или написание), коммуникативная целесообразность речи (ее точность, выразительность и т.д.), структурно-логическое построение текстов, применение невербальных средств, объективное понимание со стороны слушающего, читающего, то есть хорошо развитой речевой деятельностью.

Развитие иноязычной речевой деятельности учеников является одной из главных и самых трудных задач преподавателей иностранных языков. И чтобы достичь этого, они должны уметь грамотно использовать средства управления речепорождением. Именно рассмотрению данного вопроса посвящена глава 2.

Глава 2 Проблема управления устной иноязычно-речевой деятельностью обучающихся

2.1 Понятие об управлении деятельностью

“Без управления даже такие умные животные

как лошади становятся ослами”

А. И. Берг, кибернетик

В приведенном эпиграфе заложена значимость проблем управления. Развитие иноязычной речевой деятельности не просто по многим причинам. Это ограниченный объем программного материала, ограниченные временные возможности общения на иностранном языке, личностные особенности учащихся и учителя, их лингвистический опыт на родном и иностранном языке и др.

Видимо, указанные и иные обстоятельства являются причинами того, что монологическая речь в ее подлинном понимании все реже встречается на уроках иностранного языка. Если при этом учесть, что в настоящее время количество часов, отводимое на изучение иностранного языка в школе, еще более сократилось, то особенно актуальным становится вопрос об управлении процессом обучения монологическому высказыванию.

Определяя границы управления, важно принять во внимание основные трудности, которые испытывает учащийся при формировании и формулировании высказывания. Одни из них проявляются в том, что учащийся не знает, зачем ему надо говорить. Другие возникают тогда, когда ученик плохо ориентируется в том, что можно сказать в данной ситуации. Третьи связаны с незнанием того, как построить суждения: с чего начать, что сказать далее, чем завершить. Монологическая речь – речь развернутая, для осуществления которой необходимо предвидение не только предстоящего

суждения, но и всего сообщения в целом. Логичность и обоснованность суждений выражается в композиционно-смысловом единстве текста, а именно: наличием в нем зачина, аргументирующей части и заключения. Кроме того, необходима связь внутри каждой части. Управление на первый взгляд достаточно жесткое слово, но сам процесс при правильной организации, мягко и ненавязчиво направляет ИРД учащихся.

По мнению отечественного кибернетика А.И. Берга, управление — это целенаправленный и постоянный процесс воздействия субъекта управления на объект управления. [2] В качестве объекта управления выступают различные явления и процессы: социальная общность, механизмы, технологические процессы, аппараты. В нашем случае иноязычная речевая деятельность, в качестве субъекта выступает учащийся. Управление немислимо без системы управления, под которой, как правило, понимается механизм, обеспечивающий процесс управления, т. е. множество взаимосвязанных элементов, функционирующих согласованно и целенаправленно. Участвующие в процессе управления элементы объединяются в систему с помощью информационных связей, конкретнее — по принципу обратной связи.

«Управлять» — значит «направлять, руководить» (о чем-то заботиться, выполнять что-то по поручению, исполнять и распоряжаться). В 60-х гг. XX в. сформировалось новое научное направление — кибернетика, предметом изучения которой стали процессы управления в различных областях. Используя математический аппарат, математическую логику и теорию функций, удалось объединить важнейшие достижения теории автоматического регулирования, информатики и многих других сфер научного знания. Эта наука изучает вопросы управления, связи, контроля, регулирования, приема, хранения и обработки информации в любых сложных динамических системах. При этом управление рассматривается на высоком уровне абстракции, а особое значение придается процедурам управления, его

принципам, закономерностям и связям многочисленных элементов, образующих единую систему.

Понятие «система», раскрывающее сущность управления, характеризуется наличием следующих признаков: задачи и цели; субъекты и объекты управления; функции; организационная структура; единство, самостоятельность и взаимозависимость элементов системы; определенные формы и методы деятельности.

Под управлением в самом общем смысле можно понимать целенаправленное воздействие субъекта управления на объекты управления в целях создания эффективно функционирующей системы на основе информационных связей и отношений. Весьма точное определение управления дал Г. В. Атаманчук: «Управление — это целеполагающее, т. е. созидательное, продуманное, организующее и регулирующее воздействие людей на собственную общественную жизнедеятельность, которое может быть осуществлено как непосредственно (в формах самоуправления), так и через специально созданные органы и структуры (государственные органы, политические партии, общественные объединения, предприятия, общества, союзы и прочее)».[1]

Следует отметить, что сущность управления на протяжении многих десятилетий остается неизменной. Определяя понятие «управление», классик менеджмента А. Файоль приводит шесть следующих функций (операций): технические операции (производство, выделка и обработка); коммерческие операции (покупка, продажа и обмен); финансовые операции (привлечение средств и распоряжение ими); страховые операции (страхование и охрана имущества и лиц); учетные операции (бухгалтерия, калькуляция, учет, статистика и т.д.); административные операции (предвидение, организация, распорядительство, координирование и контроль). Для нас важен смысл управления, который ученый поясняет так: «Управлять — значит предвидеть, организовывать,

распоряжаться, координировать и контролировать; предвидеть».[33]

Управление неразрывно связано с информацией. Существует несколько видов управления. В контексте нашей работы мы рассматриваем социальное управление. Для устойчивого существования системы необходимо, чтобы она была способна воспринимать, хранить, перерабатывать, передавать информацию. Связь и упорядоченность компонентов целого достигается путем их информационного взаимодействия, а так же взаимодействия системы с внешней средой путем передачи сведений об окружающей среде и о самой системе. Информация передается в виде сигналов. Сигналы несут в себе управляющее воздействие, которое заставляет систему перестраиваться для совершения определенных действий. Благодаря информационному воздействию даже малая доля энергии, содержащаяся в сигнале, часто влечет за собой возникновение значительно большей. К информации система относится избирательно, она реагирует лишь на определенные сигналы. Существенным признаком управления является обратная связь, т. е. механизм учета соотношения цели, команды и результата действия. Это необходимо, чтобы субъект управления получал информацию о состоянии объекта, о выполнении команды, переданной по каналам прямой связи. Благодаря обратной связи в системе создается замкнутая цепь каналов информации, система приобретает органичную целостность, способность противостоять изменениям окружающей среды. Информация, поступающая по каналам обратной связи, дает возможность управляющему перенастраивать систему, вырабатывать новые и корректировать старые команды и т. д. Представленные тезисы подчеркивают роль управления деятельностью в получении ожидаемых результатов.

Социальное управление как особый тип управления представляет собой воздействие одних людей на других главным образом с помощью информации в целях упорядочения социально значимых процессов, обеспечения устойчивости, развития социальных систем. Необходимо

назвать ряд его главных особенностей. Это управление людьми (отдельными индивидами, группами, обществом в целом), что является особым типом взаимоотношений людей.

Долгое время слово «управление» связывалось лишь со сферами экономики и политики. В педагогику данное понятие стало проникать в связи с управлением системой образования. Например, внутришкольное управление, управление классом, деятельностью.

Необходимость управления процессом обучения иноязычной речевой деятельности очевидна. Как и любой вид деятельности человека, она нуждается в управлении, тем более чем сложнее деятельность, тем больше возрастает роль управления, ведь основа всякого управления – это необходимость планирования деятельности на основе прогнозирования, ее организация и контроль исполнения решений. Но это еще не все управление. Необходимо мотивировать деятельность людей и ее регулировать, так как не все процессы одинаково управляемы. Для поддержания деятельности в определенном режиме необходимо исследовать функционирование, для чего имеется такой вид управленческих функций, как координация. Процесс управления – осуществляемая во времени деятельность объединенных в определенную структуру людей, направленная на достижение поставленной цели.

Теория поэтапного формирования психических функций П.Я. Гальперина предполагает, что всякий процесс обучения есть формирование новых действий и соответствующих к ним чувственных образов и понятий. Общий ход этого формирования может быть представлен как процесс, состоящий из двух стадий: стадии предварительного усвоения системы ориентиров и стадии усвоения системы ориентиров и действий на их основе.

Процесс формирования умственных действий по П.Я. Гальперину совершается поэтапно:

1.Выявление ориентировочной основы действия. На этом этапе происходит ориентация в задании первоначально выделяется то, что само бросается в глаза.

2.Происходит формирование действия в материальном виде. На этом этапе обучающийся умственным действиям получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Действие автоматизируется, делается целесообразным, возможен его перенос на аналогичные задания.

3.Этап внешней речи. Здесь действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря его полной вербализации в устной или письменной речи. Таким образом, действие усваивается в форме, оторванной от конкретики, т.е. обобщенной. Важное значение приобретает не только знание условий, но и понимание их.

4.Этап формирования действий во внешней речи про себя. Этап внутренней деятельности. Так же как и на предыдущем этапе, действие проявляется в обобщенном виде, однако его вербальное освоение происходит без участия внешней речи. После получения мыслительной формы действие начинает быстро редуцироваться, приобретая форму идентичную образцу, и подвергаясь автоматизации

5.Формирование действий во внутренней речи. Этап интериоризации действия. Действие становится здесь внутренним процессом, максимально автоматизированным, становится актом мысли, ход которого закрыт, а известен только конечный "продукт" этого процесса. [10]

Переход от первого из этих этапов ко всем последующим представляет собой последовательную интериоризацию действий. Это переход «извне внутрь».

Вся деятельность не является самоцелью, а вызвана неким мотивом этой деятельности, в состав которой он входит. Когда цель задания совпадает с мотивом, действие становится деятельностью. П.Я. Гальперин показал в своих исследованиях, что обучение на основе полной и обобщенной системе

ориентиров дает наибольший эффект. Оптимальный вариант прохождения стадии предварительного усвоения системы ориентиров это ознакомление учеников с полной и обобщенной системой ориентиров, представленной в наглядной форме, например в виде карточки, фиксирующей последовательность действий, дающей план действия. [29]

К. Б. Есипович вводит термин «методическое управление». Под методическим управлением она понимает «системное, интегрально-многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием учебного процесса применительно к конкретной предметной области с учетом ее качественного своеобразия в целях гарантированного достижения с заранее заданной надежностью результатов обученности каждого учащегося средствами изучаемого конкретного предмета».[12] Опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий и на принципы педагогического управления процессом усвоения, сформулированные Н. Ф. Талызиной,[30] К. Б. Есипович выделяет 9 блоков, составляющие управленческий цикл методического управления:

- 1) блок определения целей управления;
- 2) блок учета качественного своеобразия формируемой деятельности;
- 3) блок мотивационного обеспечения процесса усвоения;
- 4) блок организации обратной связи;
- 5) блок организации контроля;
- 6) блок организации самоконтроля;
- 7) блок учета индивидуальных особенностей учащихся;
- 8) блок организации учебного процесса по овладению объектами управления;
- 9) блок организации коррекции.

Разработка управленческого цикла идея, безусловно, плодотворная, но вызывает сомнение выделение 4,5, 6 блоков, ибо 4 блок уже как бы включает в себя и 5 и 6.

Кроме проблемы выделения этапов управленческого цикла исследователей волновал вопрос, что может являться объектом управления. Долгое время исследователи применяли идеи управления лишь к формированию грамматических навыков, которые действительно лучше всего поддаются программированию. Однако Есипович К. Б. полагает, что «в принципиальном плане любой объект, подлежащий усвоению, может стать объектом управления» [12]. Все объекты подразделяются при этом на 3 группы: алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера. Ведущими объектами в каждой группе являются соответственно навыки овладения техникой чтения, навыки овладения словоупотреблением и умения структурного оформления речи на уровне предложения. Они обладают высоким уровнем обобщенности и как бы пронизывают все основные виды речевой деятельности. Кроме того, объектами управления могут быть: а) вновь формируемые учебные деятельности (элементы) внутри основных видов речевой деятельности; б) вновь формируемые или уже частично сформированные учебные деятельности или действия, объективная трудность которых инвариантна для разных групп обучающихся; в) деятельности, которые ранее не были объектом формирования, но относятся к наиболее значимым участкам деятельности на данном этапе обучения и вызывают серьезную субъективную трудность для конкретной группы учащихся.

В соответствии с этим на каждом этапе обучения выделяются определенные доминирующие объекты управления, исходя, видимо, из целей обучения, которые являются доминирующими на том или ином этапе. То есть в многообразии объектов, подлежащих усвоению, «объектами управления становятся те, которые являются объективно значимыми для получения высокого конечного результата во владении данным учебным предметом» [12].

Несмотря на последнее утверждение, К. Б. Есипович ограничивает перечень объектов управления учебными деятельностями, которые

коррелируют с навыками: учебная деятельность по овладению, например, техникой чтения, по овладению словоупотреблением, по обучению пониманию синтаксических связей и отношений при чтении. Необходимо заметить, что она выделяет также учебную деятельность полуэвристического характера по работе с газетой. Неясно только, чем вызвано такое ограничение в выборе объекта управления в рамках чтения как вида речевой деятельности. Л. Н. Черноватый в своих работах описывает эксперименты по управлению формированием фонетических, лексических и грамматических навыков, которые легко поддаются алгоритмизации и, соответственно, программированию при обучении. [35]. В качестве психологической основы он опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий, рассматривая, например, задачу формирования грамматических навыков как «превращение первоначально развернутых грамматических действий в свернутые операции» [35].

И. Л. Бим подходит к выделению объектов управления более широко, считая, что ими могут быть: «система соответствующих понятий (знания), автоматизированные умственные операции - компоненты более сложных умственных операций (навыки) и сами эти более сложные умственные действия, реализующие как промежуточные цели деятельности (умения), так и конечные цели, проявляющие себя как способность осуществлять эту деятельность на практике». [3] При этом под управлением понимается «любая форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом и имеющая<...> стандартизованную структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения, ее решение и контроль». В контексте нашей работы мы, с учетом всех предшествующих рассуждений по проблеме управления деятельностью, взяли за основу определение О.С. Богдановой, которая так описывает методическое управление: «Методическое управление – это процесс целенаправленного, адресного воздействия на деятельность обучающихся, оснащенный продуктивными средствами, которыми учащиеся

могут заинтересоваться, понять, принять их и осуществить поставленную задачу».

Возникает вопрос, посредством чего может осуществляться управление процессом обучения иноязычно-речевой деятельности учащихся? Во-первых, это учебник. Являясь основным средством обучения, орудием взаимодействия учителя и учащихся, он способен обеспечивать управление процессом учения как сложной деятельностью. Моделируя учебно-воспитательный процесс, он реализует следующие функции: информационную, мотивационную, прагматическую (коммуникативную) и контролирующую. Информационная функция проявляется в том, что в учебнике задана учебная информация, отражающая содержание обучения. Мотивационная функция главной своей задачей имеет стимулирование речевой деятельности, формирование искусственной иноязычной среды, по возможности, пробуждающей потребность в общении на иностранном языке. Прагматическая функция заключается в обеспечении активной речевой деятельности учащихся. Причем это может быть реализовано только в том случае, если учебник содержит градуированную программу действий с иноязычным материалом в виде системы упражнений, в которой овладение иноязычными средствами не является самоцелью, а подчинено решению коммуникативных задач». [4] Контролирующая функция создает возможности для осуществления контроля и самоконтроля, коррекции и самокоррекции, оценки и самооценки.

И именно последние две функции могут быть объединены в функцию управления процессом учения, поскольку прагматическая функция организует поэтапные действия с языковым материалом, обеспечивая тем самым формирование способности и готовности осуществлять речевую деятельность во всех ее видах, а контролирующая осуществляет контроль на каждом этапе. Организация, программирование деятельности учащихся реализуется в системе упражнений, представленной в учебнике. Главной их характеристикой является возможность формирования с их помощью методов

и приемов учения. А чем более целенаправленно это будет осуществляться учебником, тем более четко будет реализовываться его функция управления учением. Во-вторых, это система визуальных средств, о которых речь пойдет далее. В-третьих, это речь учителя, обладающая потенциалом дидактического воздействия. В-четвертых, это речемыслительные установки, которые включают в себя все компоненты иноязычной речевой деятельности. От мотива до рефлексии. Об этом также мы будем рассуждать в отдельной части работы.

2.2 Речевые средства управления процессом обучения ИРД

Речевыми называются средства обучения, выраженные в речи, предложениях, словах, знаках. Речевые средства используются на занятиях, во время общения с целью логического изложения материала, повторения изученного с использованием различных видов беседы, управления педагогическим процессом. В ходе общения передаваемая информация имеет важное значение и личностный смысл. Речь выступает как средство общения, а речь учителя как средство управления речевой деятельностью учащихся является компонентом взаимосвязи преподавания и учения. Она используется в обучении и воспитании в следующих функциях:

- коммуникативной (передача учебной информации);
- понимания;
- номинативной (называние объектов);
- когнитивной (познавательной);
- развития мышления и речи.

Общение – межличностный процесс, в котором проявляется активность личности в виде обмена информацией. В процессе общения информация кодируется, передается, расшифровывается и запоминается. В общении происходит обмен знаниями, духовными ценностями, установками, побуждениями; общение влияет на эмоциональную, волевую и интеллектуальную сферы личности. В общении проявляется духовная культура человека, уровень его развития, воспитания и образования. Оно сопровождается определенным выражением лица, позой, мимикой, жестами, тоном, паузами.

В общении и в процессе совместной с преподавателем учебной работы учащиеся усваивают культурные нормы поведения, овладевают различными языковыми средствами, знаками и их значениями. Знаки и их значения могут быть привычными, общеупотребительными, но могут быть созданы преподавателем и даже самими учащимися для использования в данном

коллективе. С помощью знаков преподаватель осуществляет информационное обеспечение урока. Речь характеризует уровень развития мышления человека.

Теоретическое мышление преподавателя выступает в обучении в качестве образца для обучающихся, которые воспроизводят его в своем внутреннем мире. Факт этого воспроизведения становится возможным благодаря коммуникативной взаимосвязи преподавания и учения, в ходе которой преподаватель вербализует свои знания. Коммуникация в обучении представляет собой обмен информацией между участниками учебного процесса, протекающий в виде общения, беседы, дискуссии, сообщения, доклада, лекции и т.п. В учебном процессе используется три вида средств коммуникации:

- лингвистические (устная и письменная речь);
- семиотические (абстрактно-символьные знаки, уравнения, графики и т.д.);
- паралингвистические (жесты, мимика, тембр голоса и др.).

2.2.1 Речь учителя как речевая модель и средство управления иноязычной речевой деятельностью.

Речь является средством и преподавания, и обучения. Для учащихся речь выступает в двух функциях – как средство усвоения новых знаний и как предмет освоения духовного наследия. "Можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т.е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для

самого ребенка"[Выготский Л. С. Собр. соч.]. В этом процессе овладения филологическими средствами речь преподавателя является образцом для учащихся, она является не только средством изложения учебной информации, но и средством управления вниманием, средством образования представлений и понятий.

В речи преподаватель полностью выражает себя: свою душу, интеллект, эмоции, волю, характер, темперамент, ораторское искусство, отношение к учащимся и предмету. Учащиеся улавливают в речи учителя прежде всего отношение к себе и к предмету, эмоции. На любовь они отвечают любовью, на равнодушие – равнодушием. Преподаватель, который любит и умеет эмоционально и содержательно говорить, побуждает учащихся своим примером к овладению речевыми средствами общения. В речи преподавателя имеют место различные элементы: информационный, воодушевляющий, убеждающий, призывающий к действию и развлекающий (уставших) учеников. Речь может состоять из одного или нескольких перечисленных элементов, которые становятся ее характеристиками. Каждый элемент реализуется в речи с помощью соответствующих методов и приемов, входящих в арсенал педагогического мастерства учителя. В настоящее время проблеме воздействия речи учителя на обучающихся уделяется большое внимание. Такие исследователи как В.И. Карасик, С.М. Романина, С.Н. Макеева, Ю.Н. Апарина и др. убедительно доказывают, что иноязычное общение предполагает, ведущую роль речи учителя в комплексе поведенческих стратегий.

Речь преподавателя вызывает ответную реакцию учащихся, в которой можно выделить интеллектуальную, эмоциональную и волевою составляющие. Воздействие на интеллект достигается путем использования в речи учителя логических доводов. Доказательства, убедительность должны увлекать слушателей логикой и доступностью изложения. Это достигается путем использования суждений, примеров, статистических данных, компетентных мнений и цитирования первоисточников.

Часто на уроках можно услышать задания типа: «Разыграйте диалог!», «Расспросите своего товарища о...», «Расскажите о...», «Прочитайте текст» и т.п. подобные задания хотя и нацеливают учащихся на выполнение каких-либо учебных действий, однако, представляют собой лишь стимул к решению учебной задачи. Выполнение этих заданий, как правило, не мотивировано, не окрашено личностным смыслом, эмоциональная сфера и сфера речемышления учащихся практически не задействованы.

Почему же так живучи подобные задания? Причин тому достаточно много. Основными, по нашему мнению, являются следующие. Во-первых, речевое общение на уроке рассматривается учителями как процесс императивного воздействия на учащихся (сделай, составь, объясни, сравни и т.д.), что противоречит характеру реального процесса взаимодействия между людьми. Невозможно представить, что общение с коллегами или членами семьи будет сведено к приказаниям и инструкциям.

Вряд ли такое общение можно будет считать полноценным. Во-вторых, роль заданий, которые предваряют упражнения, недооцениваются, в то время как именно от них во многих случаях зависит успех выполнения упражнений. И, в-третьих, формулированию заданий, проблемных и речемышлительных задач и т.п. практически не учат ни в одном педагогическом вузе, поскольку такая технология отсутствует. Как известно, развитое речевое умение предполагает наличие у учащихся способности самостоятельно ставить цель высказывания, определять стратегию и тактику говорения, самостоятельно осуществлять выбор средств и способов речевой деятельности в зависимости от конкретной ситуации и условий общения, самостоятельно провести контроль и оценку речевого продукта в виде высказывания. Решения данной задачи возможно лишь в том случае, если используемые в учебном процессе средства будут способствовать развитию вышеуказанных способностей, точнее будут управлять процессом их развития.

Кроме того, средства, применяемые в процессе развития речевого умения, должны быть ориентированы на активное воздействие на личность

обучаемого и психические процессы, связанные с речепорождением. Одним из самых эффективных таких средств является речевая установка.

2.2.2 Понятие «установка» в психологии и лингводидактики

В ходе жизни на относительно чистый лист, которым является наша психика при рождении, в огромном количестве записываются наши реакции на стимулы, и со временем превращают ее в исчерченный множеством письмен манускрипт.

И, как установил выдающийся грузинский психолог и философ Дмитрий Николаевич Узнадзе, в нашей психике создается так называемая установка, или готовность реагировать определенным образом в определенной ситуации. [32] Впервые это понятие сформулировал немецкий психолог Л. Ланге в 1888 году в экспериментальной психологии при изучении ошибок восприятия [37], но современное общепринятое и признанное научным сообществом понятие "установка" появилось позднее в работах Узнадзе.

Наше восприятие мира - не пассивный, а очень активный процесс. Мы видим события, людей и факты не объективно и беспристрастно, а сквозь некие очки, фильтры, призмы, которые прихотливо и разнообразно искажают реальность для каждого из нас. Эту предвзятость, избирательность и произвольную окраску восприятия в психологии обозначают термином "установка". Видеть желаемое вместо действительного, воспринимать реальность в ореоле ожиданий - удивительное человеческое свойство. Во многих случаях, когда мы уверены, что поступаем и судим вполне здраво, по зрелом размышлении оказывается, что сработала наша определенная установка. Сведения, прошедшие эту мельницу искажающего восприятия, приобретают порой неузнаваемое обличье.

Понятие "установка" заняло в психологии важное место, потому что явления установки пронизывают практически все сферы психической жизни человека. Состояние готовности, или установка, имеет принципиальное функциональное значение. Человек, подготовленный к определенному действию, имеет возможность осуществить его быстро и точно, то есть более эффективно, чем неподготовленный. Однако установка может сработать ошибочно и, вследствие этого, оказаться не соответствующей реальным обстоятельствам. В такой ситуации мы становимся заложниками своих установок.

Под неосознаваемыми автоматизмами подразумевают обычно действия или акты, которые совершаются "сами собой", без участия сознания. Иногда говорят о "механической работе", о работе, при которой "голова остается свободной". "Свободная голова" и означает отсутствие сознательного контроля.

Анализ автоматических процессов обнаруживает их двойное происхождение. Некоторые из этих процессов никогда не осознавались, другие же прошли через сознание и перестали осознаваться.

Первые составляют группу первичных автоматизмов, вторые - группу вторичных автоматизмов. Первые представляют собой автоматические действия, вторые - автоматизированные действия, или навыки.

В группу автоматических действий входят либо врожденные акты, либо те, которые формируются очень рано, зачастую в течение первого года жизни ребенка. Например, сосательные движения губ, мигание, хождение и многие другие.

Группа автоматизированных действий, или навыков особенно обширна и интересна. Благодаря формированию навыка достигается двойкий эффект: во-первых, действие начинает осуществляться быстро и точно; во-вторых, происходит высвобождение сознания, которое может быть направлено на

освоение более сложного действия. Этот процесс имеет важнейшее значение и жизни каждого человека. Он лежит в основе развития всех наших умений и способностей.

Неосознаваемость установок, с одной стороны, облегчает нашу жизнь "разгружая голову" от регулярных рутинных дел, с другой - может значительно осложнить жизнь при ошибочном включении установок неподходящих или ставших, в силу изменившихся обстоятельств, непригодными. Ошибочные или неадекватно используемые установки и будут причиной нашего неприятного удивления, вызванного собственным поведением, поражающим своей необоснованностью и неуправляемостью.

Установка - это общее название механизма, который руководит нашим поведением в частных ситуациях. Содержанием установки являются идеаторные, то есть мысленные процессы. Именно установка определяет готовность в одной ситуации отреагировать положительными эмоциями, а в другой - отрицательными. Установка выполняет задачу фильтрации и селекции поступающей информации. Она определяет устойчивый, целенаправленный характер протекания деятельности освобождает человека от необходимости сознательно принимать решение и произвольно контролировать деятельность в стандартных ситуациях. Однако в некоторых случаях установка может служить фактором, провоцирующим стресс, снижающим качество жизни человека, обуславливая инертность деятельности и затрудняя адекватное приспособление к новым ситуациям.

Под установкой в лингводидактике понимается предпосылаемое речевому упражнению письменное или устное высказывание учителя, которое служит средством управления речевой деятельностью и поведением учащихся в условиях заданной ситуации и коммуникативной задачи.

Более точное и емкое определение дала О.С. Богданова: «Речевая установка – психологически и методически обоснованно сформулированный

вопрос (задание, размышление и т.д.), для ответа на который необходима актуализация своего лингвистического опыта, информационной базы, а также активизация мыслительных процессов (анализ, сравнение и т.д.)». Приведем пример речемыслительной установки с целью выделить её основные характеристики. «Сегодня услышала разговор двух женщин. -Зачем дома держат животных, их место на улице. – Я так не считаю. Вот у нас кот и собака – члены семьи. Два мнения, две позиции. Какое из них вы поддерживаете и почему?» Данная речемыслительная установка мотивирует учащихся к общению, создает аутентичную ситуацию общения, вызывает интерес к дискуссии.

Установка как высказывание обладает следующими основными параметрами: смысловой связностью и целостностью, содержательной и структурной завершенностью; информативностью или наличием предметного содержания; интонационной оформленностью; логичностью; синтаксической организацией, которая выражается различными синтаксическими средствами связи; целенаправленностью; ответственностью; выразительностью; обращенностью и др. Причем, как и любое высказывание, установка нацелена на определенное воздействие. Степень действенности установки во многом зависит от используемых в ней языковых и речевых средств (эмоционально окрашенной лексики, фразеологизмов, приемов адресации, риторических вопросов и т. п.).

Как методический феномен установка обладает определенным методическим содержанием, которое находит свое выражение в управлении иноязычной речевой деятельностью и поведением учащихся за счет наличия проблемных речевых задач, указания на способы выполнения действий.

Важно отметить, что перечисленные аспекты осуществляются в рамках методического толкования понятия «установка». Таким образом, установку справедливо рассматривать в качестве полифункционального феномена, способного обеспечить управление речевыми действиями на этапе развития

речевого умения. Если перенести полученные в ходе анализа научных источников результаты на задачи этапа развития речевого умения, то можно прийти к выводу, что наиболее адекватным средством управления речевыми действиями учащихся на данном этапе является не задание, а установка, поскольку именно она, благодаря своей комплексности, способна обеспечить порождение мотивированного, целенаправленного, содержательного речевого высказывания как продукта. Однако комплексного управления этим процессом можно достичь лишь при правильном подходе к определению структуры установки.

2.2.3 Функции и характер речемыслительных установок

Рассматривая ранее сущностные особенности иноязычной речевой деятельности, мы акцентировали внимание на её психологическом и структурном содержании. И тем и другим надо, мы полагаем, управлять.

Управление иноязычной речевой деятельностью предполагает:

- воздействие (опосредованное и непосредственное) на личностную сферу человека, мотивирующее его к речевой деятельности и задающие смысл деятельности;
- побуждение к речевой активности в определённой ситуации общения при условии наличия в ней проблемы, речемыслительной задачи;
- стимулирование и регулирование эмоциональных, мыслительных, интеллектуальных, волевых и иных процессов, связанных с речепорождением;
- направление речевой деятельности в нужное русло в каждой конкретной ситуации общения;
- регулирование и стабилизацию динамики речевого действия в заданной ситуации направления;
- организацию речевой деятельности, создание готовности к выбору определённого способа речевого действия.

Реализовать все указанные функции управления позволяет лишь установка, у которой В.Б. Царькова выделяет мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный компоненты.[34]

Первым компонентом установки, роль которого часто недооценивают, должен быть *мотивационный*. Мотивационный компонент предваряет непосредственное указание на проблему обсуждения и речевое действие, которое потребуется выполнить учащимся в ходе упражнения. Он служит для того, чтобы побудить учащихся к высказыванию. Мотивационная готовность высказаться появляется у ученика в случае, если установка соотносится с его личным опытом, контекстом деятельности, чувствами и эмоциями, желаниями, интересами, склонностями, его мировоззрением, статусом в группе и т.д.

Рассмотрим несколько примеров речемыслительной установки:

Ivan says that he has no problems with his parents because there is a pact between them. What kind of pact is it and how it helps him to get along with his parents? (Иван говорит, что у него нет проблем с родителями, потому что между ними есть договор. Что это за договор и как он помогает ему ладить с его родителями?)

Sasha, as far as we know, you enjoy reading and listening to music. Recently you have taken up tennis. You are good at studying. How do you manage to find time for everything? (Саша, мы знаем, что ты любишь читать и слушать музыку. Также ты недавно начал заниматься теннисом. И ты хорошо учишься. Как ты умудряешься находить время на все?)

Подобные мотивационные компоненты установки, включающие обращение и вводную конструкцию (во втором примере), не только позволяют сблизить учителя с учениками и вызвать их взаимное расположение, но и вызвать заинтересованность всех окружающих в личности адресата, в его делах, одновременно привлекая внимание учащихся к проблеме обсуждения (проблема поколений в первом случае и проблема умелого планирования дня во втором случае, проблема доверия - в третьем),

призывая учеников разделить их отношение. Использование вопросов активизирует мыслительную деятельность учащихся, заставляет их задуматься о своём опыте в решении указанных проблем.

Таким образом, исходной функцией первого компонента является мотивирование речевого действия. Чем больше личностных свойств задействовано в мотивационном компоненте, тем лучше мотивационное обеспечение высказывания.

В качестве второго компонента установки следует выделять *содержательный компонент*. Он служит для того, чтобы «ввести» учеников в проблему (плавно подвести к проблеме), «обрисовать» ситуацию, которая будет сформулирована в дальнейшем в виде речемыслительной задачи. Это делается на основе так называемых «предметов обсуждения», которых в любой проблеме в принципе десять. Напомним их: событие (общественное); поступок (личный); общеизвестный факт, установленный объективно; факт, не отражающийся на других людях; понятие; объективная сентенция, годная не для всех случаев жизни; спорное субъективное утверждение; массовое явление; «ненормальное» положение вещей, состояние; «ненормированное» поведение, отражающееся на других людях. Поскольку предметы обсуждения инвариантны, можно выявить предметное содержание интересующей нас проблемы, выбрать наиболее важные и, соответственно, включить их в упражнения в качестве содержательной основы для высказываний.

Приведем пример содержательного компонента установки, в котором демонстрируется использование общественного события в жизни страны, города в качестве предмета обсуждения.

Where are some pupils who reject wearing school uniform. Would you like to have a school uniform? If you had to wear school uniform, what color would you like it to be? Who should make the choice? Pupils? Parents? School authorities? (Многие ученики отказываются носить школьную униформу. Хотели бы вы носить униформу? Если бы вам пришлось ее носить, какого бы цвета она

была? За кем должен оставаться выбор в этом вопросе? За учениками, родителями или администрацией школы?

Любой предмет обсуждения, с которым общающийся сталкивается актуально, служит поначалу стимулом к речевой деятельности: он накладывается на контекст деятельности общающихся и, если он лично значим, то возникает ситуация как система взаимоотношений. То есть ситуация вырастает на содержательной почве проблемы, являясь порождением взаимодействия индивидуальностей в общении.

Наличие проблемности и ситуативности в первых двух компонентах, установки обеспечивает естественную мотивированность общения. Это происходит за счёт того, что эти компоненты установки могут содержать в себе сведения, факты, цифры и т.д., имеющие познавательную ценность для учащихся; Используя материалы галет, журналов, радио, телевидения, учитель даёт новую информацию уже в самой установке, которая выступает как средство приобретения знаний, средство удовлетворения познавательных интересов учащихся, средство получения общих сведений о жизни в стране и т.п.

Вопросно-ответный ход, применяемый в речемыслительной установке, «оживляет» её, помогает установить контакт с учащимися, создаёт атмосферу взаимопонимания и доверительности. Выдвигая вопрос, учитель ненавязчиво активизирует процесс размышления присутствующих, а затем сам на него отвечает, не предлагая, однако, решения проблемы и оставляя за учащимися право внести свои предложения. При использовании вопросно-ответной структуры высказывания учитель как бы переходит к разговору с классом. В целом следует подчеркнуть, что наличие вопросов в мотивационном содержательном компонентах установки оживляет изложение, придаёт ему динамичность, живость, выразительность. Вопросно-ответное построение легче воспринимается и побуждает к разговору.

Таким образом, исходная функция управления мотивационного и содержательного компонентов — мотивационная. В первом компоненте

мотивация происходит за счёт обращения к личному опыту учащихся их мировоззрению и др., во втором компоненте мотивация происходит за счёт наличия проблемности и ситуативности. Следует обратить внимание и на характер воздействия в таких их компонентах установки. В мотивационном компоненте воздействие происходит в большей степени на личностную сферу учащихся, а в содержательном происходит вызов эмоционального отношения к предмету обсуждения.

Третьим (центральным) компонентом установки должен быть *деятельностный компонент*, задача которого - направить учащихся на *выполнение определённого речевого действия* (т.е. данный компонент содержит указание на то, какое речевое действие должен выполнить ученик — рассказать о чём-либо, объяснить что-либо, аргументировать свою точку зрения и др.). *Наличие указания на речевое действие очень важно. Оно позволяет задать рамки, в которых учащимся следует действовать.*

Покажем на примерах трехкомпонентных установок, содержащих мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты, наличие разных речевых задач (*добавленных к ранее приведённым установкам*).

In his well-known novel «Fathers and sons» I.S. Turgenev raised the problem of the generation gap the causes of which according to the great Russian writer are: selfishness, misunderstanding and disrespect. And today? Do the causes remain the same today? How long will the war between the generations last? What should be done to solve the problem of the generation gap? (В известном романе И.С. Тургенева «Отцы и дети» автор поднимает проблему взаимоотношений родителей и детей, согласно Тургеневу причины данной проблемы кроются в эгоизме, недопонимании, неуважении. А что насчет сегодня? Остаются ли причины прежними? Как долго война между поколениями будет продолжаться? Что должны быть сделано для решения проблемы отцов и детей?

В приведённом примере мы показали, как мотивационный и содержательный компоненты могут быть дополнены деятельностным

компонентом. В первом случае, деятельностный компонент нацеливает учащихся на «объяснение». Во втором случае - на «убеждение». Выбор речевой задачи должен зависеть от потребностей процесса развития речевого умения и, в частности, от того, насколько учащиеся овладели умением реализовывать ту или иную функцию в речи. Как видно из примера, третий компонент установки направляет речевые высказывания учащихся и стабилизирует речевую деятельность в рамках заданного направления. Таким образом, исходной функцией третьего компонента установки является направляющая функция.

Следует также подчеркнуть, что если в содержательном компоненте происходит воздействие на эмоционально-чувственную сферу учащихся благодаря предмету обсуждения, то в данном, деятельностном компоненте, осуществляется воздействие на сферу речемышления учащихся и вызов потребности в высказывании за счёт речемыслительной задачи.

Следующий компонент установки, который мы считаем необходимым выделить *организационный*. Данный компонент установки содержит указание на то, как следует выполнять упражнение, какие действия необходимо совершить учащимся с материалом. Потребность в целенаправленном выделении данного компонента в структуре установки диктуется практикой иноязычного образования. Опыт работы показывает: если ученик знает и понимает, как выполнять упражнение, он с большей охотой приступает к ней, легче и быстрее справляется с заданием. Необходимость организационного компонента установки возникает, прежде всего, в том случае, если уровень сформированности учебных умений учащихся недостаточен. Вследствие несформированности каких-либо учебных умений или в силу своего индивидуального уровня владения языком, так называемые «средние», «слабые» (а иногда и «сильные») учащийся могут не справиться с выполнением предложенной речемыслительной задачи. Решение речемыслительных задач, прежде всего, сопряжено у учащихся с трудностями в плане выбора способа выполнения действия, логики построения

высказывания, выбора определённого речевого материала. Наиболее типичными проблемами, возникающими перед учащимися в ходе решения речемыслительных задач, являются также неумение распределить время на выполнение задания, определить, какие языковые и речевые средства ему потребуются для выполнения задания. Во всех этих случаях, как показывает опыт, учащихся необходимо снабдить определёнными опорами, которые помогают нивелировать возникающие проблемы. В связи с этим, мы полагаем, что содержанием организационного компонента установки должны стать:

- указания на форму выполнения речевой задачи (устно, письменно) (*make up an outline of the story...*)
- указания на вид речевой деятельности, к которому необходимо прибегнуть в ходе построения устного высказывания (... *listen to ... say if...*)
- указания на форму организации деятельности (индивидуально, в группе, в паре) (*work with your partner...*);
- отсылки (при необходимости) к материалу и опорам, которыми учащийся может воспользоваться в процессе построения высказывания (*use the words in the box ...*);
- дополнительные пояснения (*use ... if necessary, it will help you to ...*);
- инструкции различного рода и алгоритмы (описание способов выполнения речевой задачи) (... *skim the advertisement quickly and choose ... and suggest...*),
- отсылки к образцу (модели) выполнения задания (*use the pattern as in the example ...*)
- указание на количество времени на выполнение деятельности и т.п. (... *in 1 min a few minutes ...*).
- подсказки, корректирующие речевые действия непосредственно в процессе их выполнения (*don't forget to keep in mind ...*);

Все перечисленные выше формы и способы организации деятельности играют непосредственную роль в процессе выполнения деятельности

учащимися.

Необходимость организационного компонента установки диктуется также различиями, которые существуют у учащихся в уровне развитости мышления, памяти, воображения и других психических и логических процессов, связанных с речепорождением.

Организационный компонент установки должен быть ориентирован на учёт субъектных свойств учащихся, которые характеризуют собой систему сложившихся у субъекта приёмов овладения знаниями, приёмов осуществления различных видов деятельности, индивидуальный стиль деятельности каждого человека.

Покажем возможные указания на применение различных видов опор в установках.

*Everyone may feel lonely if the friends ignore his/ her problems. It can happen if you are deceived, when there is nobody you can rely on or with whom you can share your secrets and talk your problems through. How can we avoid loneliness? Share your idea **with your partner** and justify your arguments. Choose some of the given variants from the table below if necessary.* (Каждый иногда чувствует себя одиноко, если друзья игнорируют его проблемы. Это может случиться, если ты сбит с толку, когда не на кого положиться, не с кем поделиться секретами и поговорить о своих проблемах. Как избежать одиночества? Поделись своими мыслями на данную проблему с партнером и аргументируй доводы. Если необходимо, используй варианты, приведенные ниже).

В приведённом примере, эффективность установки определяется не только содержанием мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов, но и созданием для учащихся благоприятных условий выполнения деятельности: указывается форма организации деятельности (*with your partner*), организационный способ общения (*share your idea*), дополнительные пояснения (*justify your arguments*), способ выполнения деятельности (*choose*), указание на материал, которым можно воспользоваться

(*from the table below*), оставляя за учащимися выбор в использовании предлагаемого материала (*if necessary*).

Обобщая сказанное, можно заключить, что задача четвёртого компонента установки состоит в том, чтобы организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы поставленная в упражнении задача была достигнута оптимальным путём. То есть, исходной функцией четвёртого компонента правомерно считать *организующую*.

Технология создания и использования установок в процессе развития речевого умения учащихся должна:

- строиться с учётом целей, задач, закономерностей и стадийности как самого процесса овладения речевым умением, так и особенностей управления этим процессом;

- быть нацелена на развитие таких качеств речевого умения, как целенаправленность, динамичность, самостоятельность, иерархичность, продуктивность и интегрированность;

- предусматривать целенаправленное и последовательное использование в речевых упражнениях установок 3-4-х компонентного состава, способных:

- мотивировать учащихся к выражению мысли, инициировать интеллектуальную и речевую активность учащихся, активизировать речемыслительную активность, задавать стратегию и тактику высказывания, указывать учащимся (по мере необходимости) стратегию выполнения им и речевой деятельности;

- предусматривать постоянное варьирование содержания (наполнения) каждого компонента установки в целях развития способностей учащихся к комбинированию, трансформации и интеграции автоматизированных и неавтоматизированных элементов речевого умения.

Вариативность установки предполагает:

- разнообразие тем, проблем, предметов обсуждения;
- использование новых фактов культуры, либо иного ракурса

осмысления уже известных фактов культуры;

- вариативность используемого языкового и речевого материала;
- вариативность коммуникативных задач;
- вариативность ситуаций общения;
- вариативность речевых действий;
- вариативность организационных средств обеспечения деятельности;
- вариативность форм и способов подачи материальных средств, их объема.

Дополним сказанное еще двумя характеристиками речемыслительной установки:

1) Информативность установки:

- полезность — каждая фраза, наполняющая установку, должна быть информационно насыщенной, чтобы учащиеся имели возможность постоянно узнавать что-либо новое о фактах родной или иностранной культуры, то есть расширяли свой кругозор. Полезность зависит от конкретных практических потребностей, целей, задач, а также уровня развития учащихся;

- полнота - максимальная достаточность пояснений для «включения» учащихся в деятельность;

- достоверность - предполагает, что все цифры, даты, мнения и какие-либо другие сведения, используемые в любом компоненте установки, должны быть правдивыми.

- доступность — предполагает использование таких форм и способов подачи информации, которые находятся в прямой зависимости от уровня подготовленности учащихся и соотносятся с мерой трудности и степенью новизны информации, заключенных в установке.

С методической точки зрения данное требование представляется важным, поскольку от него напрямую зависит понимание учащимися установки в целом и тех действий, которые им необходимо совершить с предлагаемым материалом, а, следовательно, и успех выполнения данного

упражнения. Желательно, чтобы лексические единицы, грамматические конструкции и т.п., наполняющие установку были известны учащимся и ориентированы как на уровень их знаний иностранного языка, так и на общий уровень их интеллектуального развития на той или иной ступени учения.

2) Экономичность установки:

Экономичность достигается за счёт сокращения, отсеивания ненужной информации, её уплотнения, как путем повышения смысловой ёмкости, так и путём более рационального размещения материала установки. Основными показателями экономичности являются:

- максимум смысловой ёмкости при минимуме объема
- четкость формулировок

На основании вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. В целях развития иноязычной речевой деятельности учащихся учителю необходимо использовать установки. Под установкой следует понимать предпосылаемое речевому упражнению письменное или устное высказывание, которое, благодаря наличию в нем мотивационного, содержательного, деятельностного и организационного компонентов, способно управлять речевой деятельностью и поведением учащихся в условиях заданной в упражнении ситуации и коммуникативной задачи.

2. Технология создания установок в процессе обучения монологическому высказыванию должна предусматривать вариативное использование элементов каждого компонента установки, что позволит учителю моделировать множество разнообразных установок и тем самым обеспечить получение качественного речевого продукта.

2.3 Визуальные средства управления процессом обучения иноязычной речевой деятельности

Визуальные - это все средства управления процессом обучения иноязычной речевой деятельности, создающие зрительный образ в сознании обучаемого посредством проецируемого статичного изображения на плоский экран. В процессе передачи информации задействован только один канал - зрительный. Этот канал, как известно, самый эффективный - до 90% информации человек усваивает посредством зрения и до 25 % ее он способен усвоить с первого предъявления. Изображение может масштабироваться либо трансформироваться (динамическое изображение).

Визуальные средства управления способны формировать в сознании обучаемого видеоряд, на котором основывается дальнейшее усвоение знаний. Воздействуют на органы зрения светом, цветовой гаммой, необычностью и красотой объекта, выделением кадра из окружающего экран менее яркого фона, кадрированием изображения и другими приемами фотографии.

В качестве визуальных средств управления могут выступать изобразительные (иллюстративные) опоры. Они делятся на содержательные и смысловые. К первому виду изобразительных опор можно отнести кинофильмы, диафильмы, серии фотографий, рисунков, кроки, картины. Второй вид включает в себя инфографика, диаграммы, таблицы, схемы, цифры, даты, символику, плакаты, карикатуры.

Психологи убедительно показали сложность ситуации, в которой оказывается изучающий иностранный язык. Его внимание распределено одновременно на несколько объектов: определение содержания высказывания, отбор и фиксация языковых средств, установление и удержание в памяти логической последовательности высказывания, его реализация во внешнем плане. Важно помочь учащемуся упорядочить мысли, внести ясность в решение поставленной коммуникативной задачи, дисциплинировать поиск средств для ее решения. Большую роль в разрешении данной проблемы играют опоры. Определяя цели наглядности в процессе развития иноязычных речевых умений, И.А. Зимняя выделяет такую, как «создание смысловой опоры (заданностью логической

последовательности и объекта высказывания) для построения всей цепи высказывания». [15] Психологи подчеркивают, что единственным возможным способом увеличить объем памяти может быть переработка информации – объединение, группирование запоминаемых символов и введение новой символики, т.е. перекодирование». [17] Таким образом, перед учителем возникает задача составления и использования визуальных опор с функцией управления обучения иноязычному высказыванию.

2.3.1 Обоснование использования логико-коммуникативных программ в процессе устной иноязычной речевой деятельности

В нашей работе мы рассматриваем понятие *логико-коммуникативных программ*, введенное О.С. Богдановой, в таких программах наиболее полно представлена логическая последовательность мысли, а смысловое содержание задано частично. Следовательно, внимание говорящего более всего направлено на раскрытия смысла суждения.

О.С. Богданова считает термин «опора» не удачным в психолого-методическом плане. Ведь цель иноязычного образование не только научить учеников «опираться», а главное научить их расшифровывать, декодировать информацию , в дальнейшем, породить самостоятельную речь.

Назначение логико-коммуникативных программ - непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся. Таким образом, ЛКП, с одной стороны, стимулируют речь ученика, с другой, помогают правильно оформить мысли.

ЛКП - это, модель высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания.

Логико-коммуникативные программы могут быть разными: от отдельных предложений до целостного образа высказывания. Конечная цель использования логико-коммуникативных программ - научить ученика составлять свое собственное высказывание, развитие его самостоятельности и творчества. Использование логико-коммуникативных программ позволяет реализовать дифференцированный подход к ученику, активизировать его познавательные возможности: память, мышление, воображение.

Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности представляет

обучение монологическому высказыванию. Это вторая разновидность устной речи, который произносит один человек, обращаясь к другому или многим лицам, слушающим его: это рассказ учителя, развернутый ответ ученика, доклад и т.п. Монологическая речь имеет большую композиционную сложность, требует завершенности мысли, более строгого соблюдения грамматических правил, строгой логики и последовательности при изложении того, что хочет сказать произносящий монолог.

Монологическая речь представляет большие трудности по сравнению с диалогической речью, ее формирование у учащихся, особенно на уроках английского языка, представляет специальную задачу, которую педагогам приходится решать на протяжении всех лет обучения. Не случайно встречаются взрослые люди, умеющие свободно, без затруднений беседовать, но затрудняющиеся, не прибегая к заранее написанному тексту, выступить с устным сообщением (докладом, публичным выступлением и т. п.), имеющим монологический характер.

Для облегчения построения монологического высказывания нужно использовать, так называемые, логико-коммуникативные программы. Программы облегчают запоминание, повторение материалов, структуризацию и приумножение знаний. Поэтому при обучении устной иноязычной речевой деятельности, особенно на раннем и среднем этапе обучения практически и актуально использовать логико-коммуникативные программы. Логико-коммуникативные программы являются эффективным инструментом для обучения говорению.

Логико-коммуникативная программа – это структурная схема программы речевого высказывания. Сейчас же использование средств мультимедиа и компьютерных технологий может дать новый толчок для внедрения этих эффективных инструментов в учебный процесс.. Возможности компьютера позволяют создавать логико-коммуникативную программу в электронном виде в различных форматах (.doc, ppt, pdf и др.). Для организации самостоятельной работы как в классе, так и дома

программы можно распечатать каждому учащемуся, а при наличии в классе мультимедиа проектора их легко выводить на экран во время урока. Логико-коммуникативная программа позволяет обучающимся формировать монологическое высказывание в соответствии с собственным уровнем подготовленности, реализуя при этом личностную составляющую.

Как известно, монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий,

- воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия);

- эмоционально-оценочная.

Для средней школы наиболее актуальной является информативная функция монологической речи. При овладении монологической речью на иностранном языке учитель сталкивается с трудностями, которые значительно усложняются в связи с тем, что обучаемые не владеют свободно языковыми средствами, которые необходимы говорящему для выражения мысли. К основным трудностям обучения говорения следует отнести мотивационные проблемы, такие как:

- ученики стесняются говорить на иностранных языках, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;

- учащиеся не понимают речевую задачу;

- у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;

- учащиеся не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на иностранном языке.

Для преодоления перечисленных трудностей можно воспользоваться логико-коммуникативной программой, особенно на раннем и среднем этапах

обучения. В целях аргументации наших рассуждений приведем пример логико-коммуникативной программы. В данном примере (см. прил. 1) учащимся предлагается рассказать про осень. Используя данную программу можно составить одиннадцать предложений о осени. В программе задействованы как вербальные так и визуальные сигналы. Учащийся может сказать, из каких месяцев состоит осень, какая погода преобладает, какой урожай собирают осенью.

Логико-коммуникативные программы составляются в соответствии со следующими принципами:

- доступности и посильности (языковой материал, содержащийся в ЛКП должен соответствовать уровню языковой подготовки и возрастным особенностям учащихся). Если в программе представлен слишком сложный для использования грамматический или лексический материал, учащиеся, как правило, не будут им пользоваться, а предпочтут более простой вариант построения монологического высказывания;

- структурированности (программа должна быть четко структурирована и состоять из набора относительно самостоятельных, законченных в смысловом отношении блоков). При составлении монологического высказывания по теме, количество блоков, используемых при говорении, может варьироваться каждым говорящим обучающимся;

- наглядности (помимо языковых средств в программе должен присутствовать иллюстративный материал, который помогает обучающимся составить содержательную часть монолога, не переполняя программу слишком большим количеством языкового материала (что существенно облегчит задачу ученика);

- соответствия возрастным и психологическим особенностям обучающихся (изучаемая тема, языковой материал, дизайн, иллюстративный материал должны соответствовать интересам, возрастным и психологическим особенностям конкретных обучающихся);

- избыточной информативности (любая программа должна содержать избыточный набор информационных блоков. Это поможет составить монолог учащимся, как с высокой, так и с низкой степенью языковой подготовки).

Для того, что бы составить высказывание, обучающемуся необходимо определить о ком и о чем именно он желает и может рассказать. В соответствии с этим он выбирает те блоки, которые ему необходимы. Один и тот же учащийся может составить монолог, содержащий 5-20 и более предложений. Таким образом, как было сказано выше, данной программой могут пользоваться ученики с разным уровнем языковой подготовки. Чтобы ученик стремился говорить как можно больше и более правильно, учителю необходимо разработать критерии оценивания монологического высказывания и довести их до сведения обучающихся. В этом случае учащиеся будут знать, при каких условиях им гарантирована желаемая оценка. При правильно организованной работе учащиеся младшего возраста могут освоить материал более высокого уровня и выполнить более сложные задания.

Таким образом, использование логико-коммуникативных программ на уроках английского языка способствует:

- формированию положительной мотивации к овладению английским языком,
- преодолению трудностей при обучении говорению (общению) учащихся,
- развитию логического мышления,
- снятию языковых трудностей,
- развитию самостоятельной работы учащихся.

Все вышесказанное требует качественно разработанной логико-коммуникативной программы. О методике ее составления речь пойдет далее.

2.3.2. Методика составления логико-коммуникативных программ

Методика составления логико-коммуникативных программ включает в себя несколько этапов. Прежде всего, необходимо составить модель монологического высказывания – речевая модель, которая соответствует требованиям программы и предусматривает возможности ученика. Речевая модель включает в себя изученный языковой и речевой материал; материал, который предстоит освоить, а также дополнительный материал. При составлении речевой модели учитель должен учитывать жизненный опыт своих учеников, их интересы, уровень интеллектуального развития.

После составления речевой модели начинается непосредственно создание логико-коммуникативной программы. В зависимости от уровня сформированности речевых навыков и умений, от уровня развития мыслительных способностей ученика выбираются сигналы-символы: изобразительные и вербальные. Вербальные средства включают в себя речевые образцы, отдельные слова и словосочетания. Невербальные средства представлены рисунками, аппликациями, геометрическими фигурами, цифрами.

При составлении логико-коммуникативных программ необходимо использовать следующие принципы:

- *Принцип доступности содержания.* Языковой материал не должен быть слишком сложным, в противном случае, может произойти сбой в работе по программе, падение интереса.
- *Принцип доступности изображения.* Условные обозначения нужно постараться унифицировать. Ученики привыкают к определенным сигналам, выражающим то или иное грамматическое или лексическое явление, и отождествляют данные сигналы с заложенным в них смыслом (например, вопросительный знак и многоточие означают, что данную мысль необходимо развить дальше, а восклицательный знак говорит о высшей

степени восхищения, радости. Знак X показывает отрицание чего-либо, а знак \approx указывает на некоторую вариативность.)

- *Удобство восприятия и воспроизведения.* Структура должна быть удобна и для запоминания, и для воспроизведения, графическое расположение сигналов не должны вызывать трудности. Информация должна быть расположена в логическом порядке.

- *Непохожесть ЛКП между собой.* Похожие друг на друга ЛПК трудно сохранить в памяти. Успешному запоминанию способствует разнообразие форм, шрифтов, знаков, рисунков.

- *Принцип занимательности, парадоксальности.* В схемы следует вводить занимательный материал по орфографии, пунктуации, стилистике.

- *Принцип композиционной организованности* требует, чтобы материал был расположен в логическом порядке, начальный тезис подкреплялся опорными сигналами для его аргументации. Этот принцип также реализуется путем правильного цветового решения изображения. Важно учитывать воздействие различных оттенков на психику и остроту зрительного канала. Так, теплые цвета активизируют внимание учащихся, повышают работоспособность. Следует отметить, что чрезмерная перегруженность схемы разными цветами отвлекает учеников от процесса работы. Наиболее оптимальной является комбинация 4-х цветов. Основная часть лексических единиц представлена черным цветом, а красным, синим и зеленым цветами выделяются ключевые аспекты и наиболее важные моменты высказывания.

- *Принцип достоверности* - целесообразно использовать рисунки и аппликации, способствующие более яркому восприятию предлагаемой ситуации.

Логико-коммуникативные программы могут представлять собой более развернутые и менее развернутые программы высказывания. Каждая программа должна состоять из 3-х частей, она должна включать - начало высказывания, аргументирующую часть и заключение суждения.

Организация работы с логико-коммуникативными программами предполагает их комплексное использование в процессе изучения темы. При первом предъявлении программы учитель знакомит учащихся с речевой моделью, которой им предстоит следовать в процессе работы над темой. Учитель может организовать беседу с учениками, в ходе которой повторяется материал, знакомый им по предыдущим темам.

На последующих уроках учитель обращает внимание на отдельные блоки программы. Они отрабатываются в изолированном виде. Большое внимание следует уделять хоровой и индивидуальной отработке отдельных предложений и ситуаций.

Следующий этап - обучение учащихся целостному высказыванию по программе. Первые монологические высказывания могут быть предъявлены несколькими учащимися, которые последовательно освещают предложенные учителем ситуации. Например, при работе над темой "Времена года. Погода" один ученик рассказывает о зиме, второй о весне, третий о лете, четвертый об осени. И только после этого можно предложить желающему ученику рассказать обо всех временах года, о погоде данном регионе.

На последних уроках работы над темой общение учителя и учеников организуется без опоры на логико-коммуникативную программу.

Использование логико-коммуникативных программ позволяет значительно сократить время обучения учащихся составлению монологического высказывания по теме, а также составлению диалогов. Компактные, яркие сигналы активизируют работу учеников, обостряют их внимание и способствуют запоминанию. В логико-коммуникативных программах наиболее полно представлена логическая последовательность мысли, а смысловое содержание задано частично. Следовательно, внимание говорящего более всего направлено на раскрытие смысла суждения. Логико-коммуникативные программы позволяют соединить отдельные звенья информации, установить связи между ними, содействуют развитию

логического мышления. Многим ученикам логико-коммуникативные программы значительно облегчают процесс запоминания предъявляемого материала - создают психологический комфорт и атмосферу доверия на уроке. В следующей главе мы рассмотрим примеры логико-коммуникативных программ и докажем и продуктивность и превосходство над другими средствами управления обучением иноязычной речевой деятельностью.

2.3.3 Варианты использования логико-коммуникативных программ на уроке и вне его.

В процессе использования ЛКП могут возникнуть следующие вопросы: на каком из уроков по теме нужно предъявлять ЛКП; как долго можно использовать одну и ту же ЛКП в рамках изучаемой темы; возможно ли использование программы не только для обучения монологической речи, но и введения языкового материала и др. Вряд ли целесообразно однозначно отвечать на все вопросы. Можно лишь дать некоторые советы и предложить варианты работы с ЛКП.

Наиболее эффективный вариант — комплексное использование ЛКП в процессе изучения темы. Использование нескольких программ по одной теме позволяет учитывать изменения речевого поведения учащихся, мобилизовать их творческие возможности, усложнять поставленные задачи. Так если в первой ЛКП ориентиры представлены довольно подробно и в различных сочетаниях, то в следующих программах происходит их сокращение и, что очень важно, использование главным образом смысловых (символических) опор.

Логико-коммуникативная программа может быть выполнена в единственном варианте и использоваться на одном из последних уроков по теме. В таком случае значительная часть информации, закодированная в ЛКП, представляется ученикам в процессе беседы в начале уроков. Именно

беседа дает возможность использовать дополнительный материал, организовывать беседу по отдельным вопросам темы (в том числе не отраженным в учебнике), углублять знания учащихся по теме в процессе восприятия аудио- текста, подготовленного учителем или учеником. В ЛКП, представленной на одном из завершающих уроков, весь предыдущий материал, а также некоторая часть новой информации, систематизирован и организован блоками.

Первый пример ЛКП (см.прил.Б) можно использовать на ранний этапах иноязычного образования при знакомстве с темой «Хобби». Работу с этой программой нужно начать с речемыслительной установки: «Studying can take a lot of time to say nothing about homework. But many children find ways out to do what they enjoy» (Учеба может занимать много времени, не говоря уже о домашней работе. Но многие ребята находят время, чтобы заниматься тем, что приносит, им удовольствие.) Данная программа мотивирует учащихся на речепорождения, сближает ученика с учителем.

Следующий пример ЛПК (см.прил.В) подходит для использования на старшем этапе, так как требует более высокого уровня владения иностранным языком. Тема программы «Проблема отцов и детей». В известном романе «Отцы и дети». Речемыслительная установка: «In his well-known novel «Fathers and sons» I.S. Turgenev raised the problem of the generation gap the causes of which according to the great Russian writer are: selfishness, misunderstanding and disrespect. And today? Do the causes remain the same today?» (И.С. Тургенев поднял проблему отцов и детей, причиной которой он считал: эгоизм, непонимание и неуважение. Что насчет сегодня? Остались ли эти же причины по сей день?) Такая установка сразу находит отклик, так как связана с личным опытом подростков, а ЛКП помогает сформулировать высказывание. Данная программы состоит из трех частей: начало высказывания, 2 аргументирующая часть, 3 завершение суждения. Сначала ученик говорит о причинах проблемы отцов и детей. Для него даны несколько примеров того, как начать высказывание «I think/in my point of

you...». Пример возможного высказывания ученика: «I think the reason of generation gap is that parents and kids both don't want to accept each other's interests and attitudes toward anything» (Я считаю, что причиной проблемы отцов и детей является нежелание родителей и детей принимать интересы и мнения друг друга.) Далее следует зашифрованный вопрос: Если ли у взрослых и молодежи общие интересы, или их интересы находятся в оппозиции. Завершением суждения можно считать пути решения данной проблемы.

Третья ЛКП (см.прил.Д) направлена на развитие мышления учащихся. «Глобальные проблемы грозят всему человечеству, от решения этих проблем зависит дальнейшее существование цивилизации. Наш город также страдает от глобальных проблем. Скажите, какие глобальные проблемы влияют на вас?» предшествующая речемыслительная установка затрагивает насущные проблемы современности и мотивирует учащихся поделиться своим мнением. В программе указаны несколько глобальных проблем для примера, но ученики могут привести и другие примеры глобальных проблем, их творчество не ограничено. Далее от учеников требуется доказать, почему какая-то проблема является глобальной (нужно много времени и ресурсов для решения, влияет на все человечество и т.д.). Для облегчения задачи дан речевой эталон «Global warming is a global problem because...»

Последний пример ЛКП (см. прил.Е) можешь выступать в качестве самостоятельной работы ученика после темы «Глобальные проблемы». Речемыслительная установка может быть следующей: «Представляете ли вы свою жизнь без электричества? Потребность в электроэнергии так высока, что человечеству нужно каждый раз искать новые источники энергии. Одним из них стала атомная энергия, которая несет в себе опасность, но между тем является эффективным источником энергии. Что вы думаете об атомной энергии, аргументируйте свою позицию». Эта РМУ должна вызвать бурную дискуссию, тем самым обеспечив естественность ситуации общения. В

программе отражены за и против атомной энергии, чтобы ученикам было легче определить к какой стороне они присоединятся.

Данные примеры показывают, что логико-коммуникативные программы предоставляют возможность учащимся не только выстраивать свое высказывание по заданным параметрам, но и открывают простор для творчества и интерпретации ситуации в зависимости от языковой подготовки учащегося, а также от уровня его общего развития и подготовки.

Логико-коммуникативная программа может составляться в процессе введения темы. Этот вариант требует от учителя высокого уровня сформированности его гностических и коммуникативно-обучающих умений. Следует очень точно спланировать ход работы, предвидеть ответы учащихся, предусмотреть возможные трудности. Предварительно учитель кодирует речевой эталон высказывания, изготавливает опорные сигналы на отдельных карточках, пишет на планшете неварьируемые элементы: речевые образцы, фразы, планируется комплекс вопросов учащихся, при ответах на которые приготовленные карточки вставляются в планшет. Таким образом в процессе беседы планшет наполняется, а к концу ее предстает перед учениками в виде привычной ЛКП. Следует заметить, что некоторая часть вербального материала может быть выписана на доску с переводом. Это позволит устранять сбои в работе и в определенной степени управлять ею. Составленная ЛКП является достоянием самих учащихся, что немаловажно для возникновения чувства уверенности. Описанный вариант использования ЛКП особенно эффективен на старшей ступени обучения иностранному языку.

Выводы по главе 2

На основании анализа средств управления иноязычно-речевой деятельности, можно сделать следующие выводы. Управление иноязычной речевой деятельностью сложный и трудоемкий процесс. В целях

эффективного управления процессом развития иноязычно-речевой деятельности в структуре речемыслительной установки необходимо выделять четыре компонента: мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный, каждый из которых, благодаря своему наполнению, выполняет определённые функции в системе управления речевой деятельностью учащихся. А при использовании логико-коммуникативных программ следует учитывать принципы составления данных программ, такие как: принцип доступности изображения, принцип достоверности и т.д.

Заключение

Подводя итоги данной работы, следует отметить, что в настоящее время главной и основной целью иноязычного образования является овладение устной иноязычной речевой деятельностью. Именно устная иноязычная речевая деятельность является продуктивным видом речевой деятельности, благодаря которому осуществляется устное вербальное общение. Содержанием устной речевой деятельности является выражение мыслей в устной форме. Управление данной деятельностью предполагает помощь в том, чтобы мысль зародилась в головах учащихся, ведь без мысли нет смысла в общении.

В научной литературе проблеме управления устной иноязычной речевой деятельностью посвящено немало исследований в области психологии и педагогики.

Существует множество средств управления иноязычной речевой деятельностью, у которых свои специфические особенности и характеристики.

При выборе средств управления иноязычной речевой деятельностью учитывать возрастные особенности мышления, внимания, памяти и других характеристик личности учащихся.

В результате нашей исследовательской работы нами были сделаны следующие выводы:

1. Развитие устной иноязычной речевой деятельности – приоритетное направление в иноязычном образовании, осуществляющееся с учетом возрастных особенностей детей, имеющее конечной целью заложить основы умений связно и логично излагать свои мысли.

2. Теоретические основы и методические приемы по развитию и управлению устной иноязычной речевой деятельности достаточно разработаны в научной и методической литературе.

3. Несмотря на оживление работы по формированию развитию устной иноязычной речевой деятельности, ее уровень в школах остается достаточно низким.

4. Для систематизации работы по развитию устной иноязычной речевой деятельности необходимы методически правильно подобранные средства управления, такие как логико-коммуникативные программы и речемыслительные установки. Важно, чтобы учащиеся осознали реальную возможность пользоваться языком как средством общения.

5. Целенаправленная и систематическая работа по развитию устной иноязычной речевой деятельности способствует значительному росту умения правильно выражать на данном языке свои мысли в условиях решения достаточно сложных мыслительных задач.

Подготовка выпускной квалификационной работы убедила меня в большой важности дальнейшей работы, направленной на развитие иноязычной речевой деятельности посредством ее управления. Именно в умении коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме и заключается во многом смысл овладения иностранным языком.

Для того чтобы заинтересовать учащихся, пробудить их мотивацию к устной иноязычной речевой деятельности, средства управления ею должны быть разнообразными, интересными, увлекательными. Необходимо, чтобы учащиеся были не только слушателями, но и сами принимали активное участие в работе по развитию иноязычной речевой деятельности. Используя логико-коммуникативные программы, учитель мягко и ненавязчиво направляет иноязычную речевую деятельность учащихся. Ориентиры программы постепенно сокращаются и видоизменяются (вместо слов, фраз используются символы, знаки, цвета). В свою очередь речемыслительные установки создают естественный тон общения. В таких условиях учащийся испытывает меньше стресса и неловкости, он ощущает себя полноценным субъектом общения, что приводит к большим результатам.

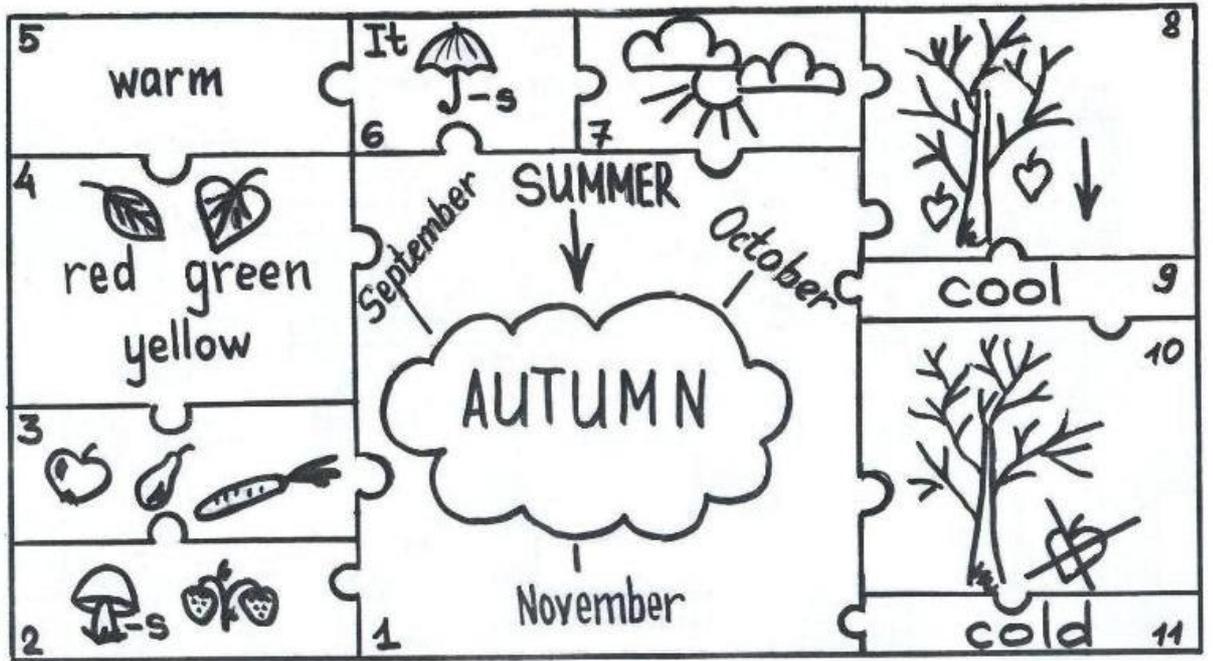
Список литературы

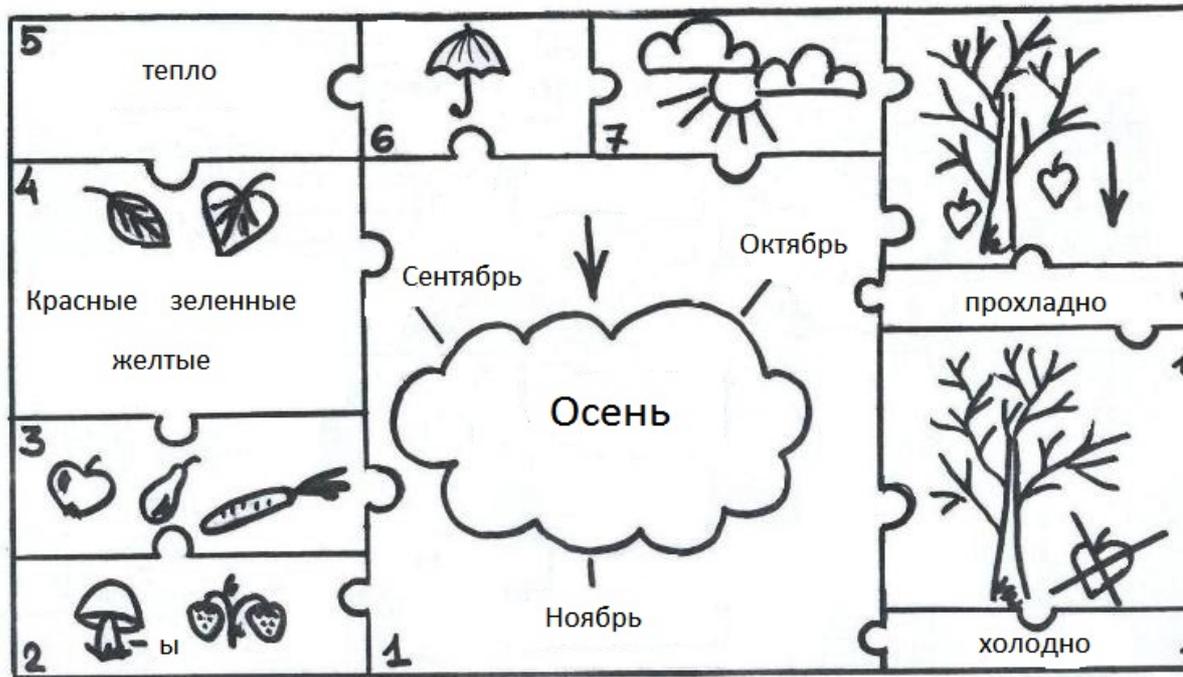
- Атаманчук Г.В. Теория государственного управления. М.: Омега-Л, 2014. 525 с.
- Берг А.И. Кибернетика и общественные науки // Наука и жизнь. 1963. № 2. С. 12–16.
- Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1977. 288 с.
- Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1974. 240 с.
- Богданова О.С. Лингводидактические обоснования продуктивности обучения иноязычной текстовой деятельности // Текст: дискурсивное проявление и коммуникативная практика: сб. науч. тр. / М.: Языки народов мира, 2017. С. 202–210.
- Богданова О.С. Логико-коммуникативные программы при обучении монологическому высказыванию // Иностранные языки в школе. 1988. С. 35-43.
- Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях. Красноярск: Изд-во КГПУ им. В.П. Астафьева, 2011. 174 с.
- Выготский, Л. С. Мышление и речь. М., 1982. 314 с.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах/ Том 3. М., 1983. 145с.
- Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru> (дата обращения: 02.03.17)
- Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2006. 336 с.
- Есипович, К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: учебное пособие. М.: Просвещение, 1988. 191 с.
- Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 366 с.
- Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

- Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
- Зимняя, И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2009. 378 с.
- Зинченко П.И., Репкина Г.В. К постановке проблемы оперативной памяти // Вопросы психологии. 1964. №6. С. 3–11.
- Коверзнева И. А. Психология активности и поведения. Минск: МИУ, 2010. 316 с.
- Левитан, К.М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 103 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
- Леонтьев, А. А. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Просвещение, 1971. 63 с.
- Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Стереотип, 1969. 312 с.
- Леонтьев, А.А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности // Основы теории речевой деятельности. М.: Стереотип, 1974. 127 с.
- Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
- Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
- Педагогический курс, новые стратегии иняз.!!
- Рубинштейн С.Л.. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 718 с.
- Руденский, Е.Б. Социальная психология: курс лекций. М.; ИНФРА-М, 1999. 224 с.
- Рябова Т. В.
- Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Издательство Московского университета, 1984. 345 с.
- Трифоновна Т.А. Теория и практика создания и использования установки как инструмента управления процессом развития речевого умения: на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2008. 161с.
- Узнадзе Д. Н., Экспериментальные основы психологии установки, Тбилиси, 1961. 210 с.

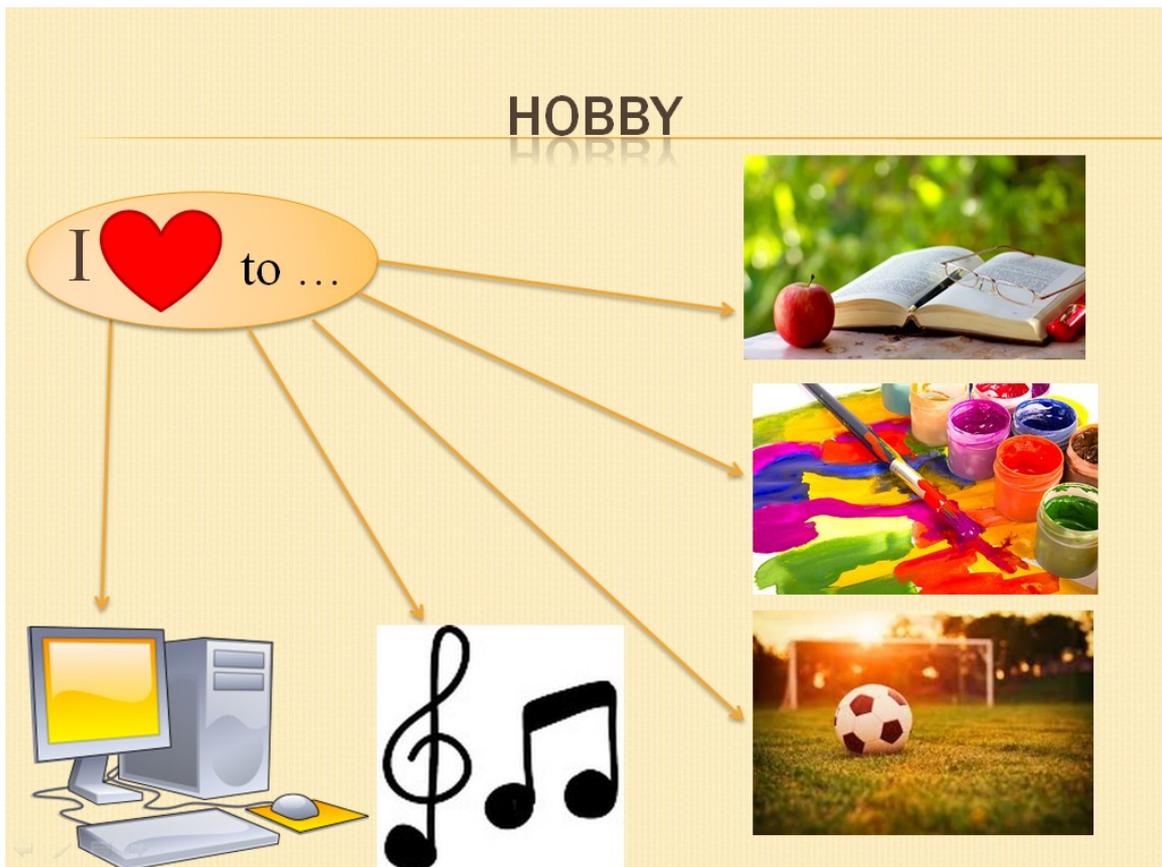
- Файоль, А. Управление - это наука и искусство. М.,1992. 351 с.
- Царькова В.Б. Установка как фактор организации речевых упражнений.
Воронеж: Известия ВГПИ, 1977. 105 с.
- Черноватый, Л. Н. Теория и практика управления процессом усвоения
иностранного языка. Харьков: ХГУ, 1989. 100 с.
- Шубин, Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам.
М.: Просвещение, 1972. 351 с.

Приложение А

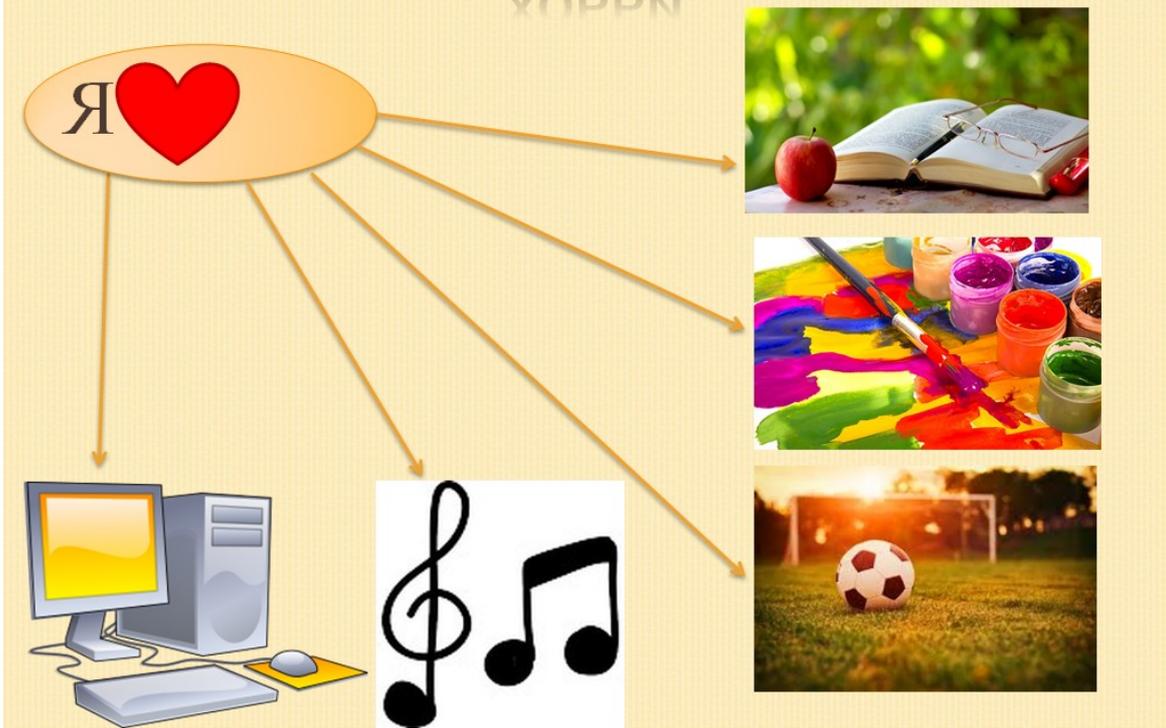




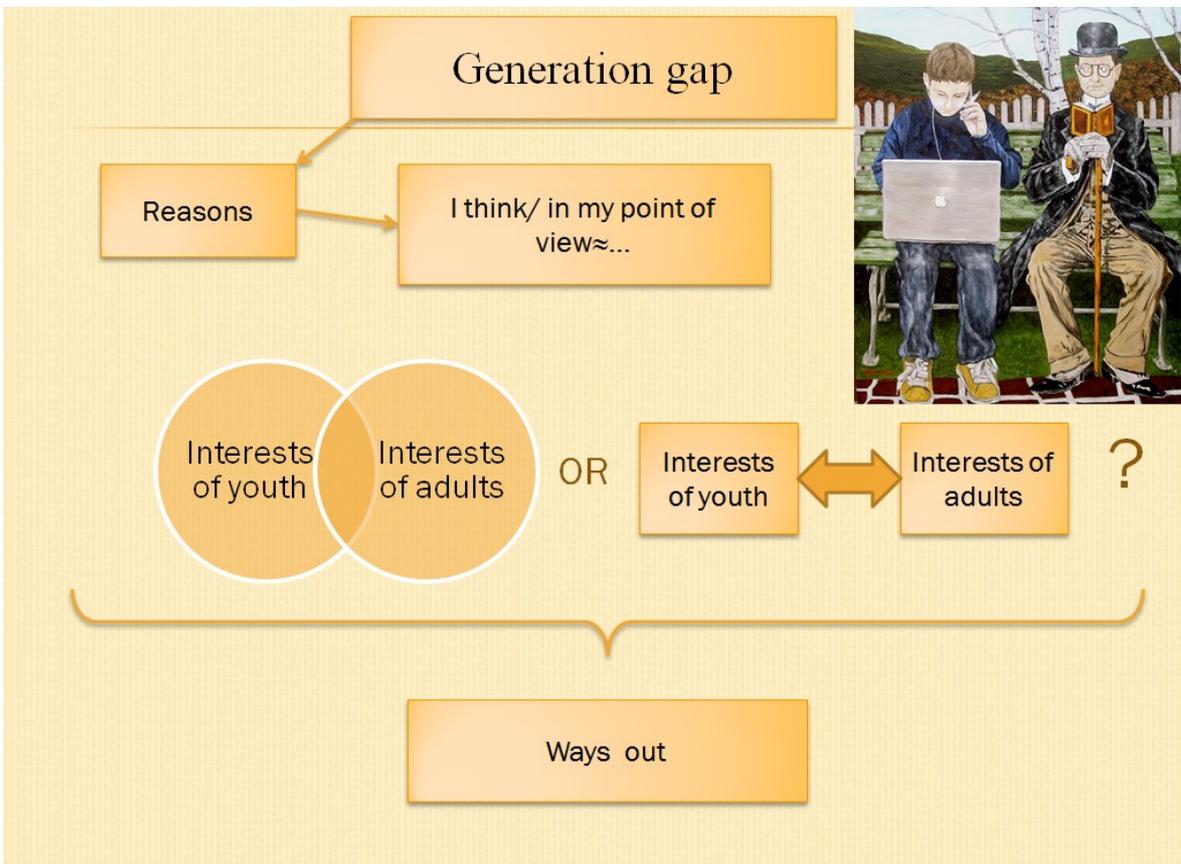
Приложение Б



ХОББИ



Приложение В





Приложение Г



ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Войны и терроризм



Загрязнение экологии



Глобальное потепление



Глобальное потепление глобальная проблема, потому что...

- негативно воздействует на все человечество
- требуется много времени, чтобы решить ее
- ...

Приложение Д

FOR AND AGAINST NUCLEAR POWER

FOR



AGAINST

-cheap
-effective
-renewable

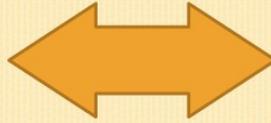
-dangerous
-harmful for workers
-requires highly qualified specialists



ЗА И ПРОТИВ АТОМНОЙ ЭНЕРГИИ

за

- дешевая
- эффективная
- возобновляемая



против

- опасная
- вредная для работников атомных электростанций
- требует высококвалифицированных специалистов для работы



Приложение Е



Приложение Ж

<p>In the morning At 7/8/9/10 o'clock At a quarter past/to 7/8/9 a.m. At a half past ...</p> 	<h1>I</h1>	<p>wake up get up / dressed have breakfast go jogging / to school</p>   
<p>In the afternoon At 12/13/14/15 o'clock At a quarter past/to 1/2/3 p.m. At a half past ...</p> 		<p>have lunch / a cup of tea work on a computer do my homework</p>  
<p>In the evening At 16/17/18/ o'clock At a quarter past/to 7/8/9 p.m. At a half past ...</p> 		<p>have dinner watch TV / a DVD play with friends / football / piano go shopping / to bed</p>   

Приложение И

1. I'd like to tell you about my family.
My family is (not) big/small.



I've got a ...
My family consists of



2. My dad/mum is ... (years old)



He/she is ...



3.  likes ...
likes + Ving ...
can ... very well.

4.  His hobby is



5. He/she prefers
He/she used to



When my ... was a child, he/she ...



Приложение К



I think I am ...



friendly



happy



Mr. Know-it-all



naughty



sad



shy



sunny



shiny