

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

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра: кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Харитоновна Анастасия Вячеславовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**Использование речевых и визуальных поддержек в системе средств
управления процессом иноязычного речепорождения**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

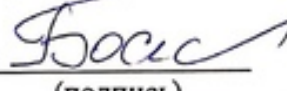
Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (французский язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: канд. пед.наук, доцент Майер И.А.

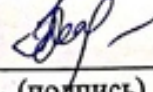
« 5 » 06 2019г. 
(подпись)

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

« 16 » 05 2019 г. 
(подпись)

Дата защиты « 28 » 06 2019 г.

Обучающийся: Харитоновна А.В.

« 8 » 05 2019 г. 
(подпись)

Оценка отлично
(прописью)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
1. Психолого-дидактическая природа процесса речепорождения на иностранном языке.....	10
1.1 Понятие процесса речепорождения. Анализ состояния проблемы иноязычного речепорождения.....	10
1.2 Основные параметры речепорождения.....	15
1.3 Основные трудности процесса иноязычного речепорождения.....	23
1.4 Механизмы процесса речепорождения.....	26
Выводы по главе 1.....	29
2. Теория управления речевой деятельностью.....	31
2.1 Понятие «управление деятельностью».....	31
2.2 Основные средства управления процессом иноязычного речепорождения....	33
2.2.1 Речемыслительная установка: определение, функции, требования к формулированию речемыслительным установкам.....	36
2.2.2 Продуктивные средства визуальной поддержки и управления процессом речепорождения на иностранном языке.....	39
2.2.2.1 Логико-коммуникативные программы в системе визуальных средств структурной и предметной организации процесса речепорождения	41
2.3 Анализ и описание результатов использования Логико-коммуникативных программ в процессе иноязычного речепорождения.....	48
Выводы по главе 2.....	53
Заключение.....	55
Список использованных источников.....	57
Приложение А	60
Приложение Б	61
Приложение В	62
Приложение Г	63

Приложение Д	64
Приложение Е	65
Приложение Ж.....	66

Введение

Высказывание является продуктивным (экспрессивным) видом речевой деятельности (РД), главной целью которого – это выражение мыслей, передача информации в устной форме. С его помощью происходит обмен информацией, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Основной целью обучения речепорождению является развитие у обучающихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях. Устные речевые высказывания должны быть аргументированы, разноструктурны, логичны, личностно-ориентированны, целенаправлены и др. Однако, формировать и формулировать такое высказывание не просто по многим причинам. Речепорождение как процесс и речь как продукт этого процесса отражены во всех программах по иностранному языку. Анализ реальной ситуации в школе показывает, что, к сожалению, речь обучающихся слаба, не жива, порой не целенаправлена, часто отсутствует логичность и обоснованность суждений, которые выражаются в композиционно-смысловом единстве текста.

Анализ программных материалов, документов ФГОС, направленности существующих подходов к иноязычному образованию показывает, что из всех видов речепорождения именно говорение является наиболее приоритетным речевым умением (даже при высокой значимости чтения, его результаты определяются через речь, через умение говорить). В то же время существуют значительные противоречия в существе процесса иноязычного речепорождения. С одной стороны, самое большое внимание и наиболее значимое время на уроках иностранного языка уделяются именно процессу говорения. С другой стороны, процесс речепорождения на иностранном языке чаще всего не завершается качественными результатами. Речь учащихся изобилует лингвистическими ошибками, не отличается логичностью и, самое важное, она не выражает смыслы, которые должны стоять за ней. С одной стороны, самое большое количество исследований посвящено проблеме обучения говорению, а с другой

стороны, сам процесс иноязычного речепорождения отличается стагнацией: один и тот же путь обучения иноязычному речепорождению, одни и те же упражнения, приёмы обучения и оценивания и т.п. Кроме того, с одной стороны, процесс речепорождения на иностранном языке наиболее труден для учеников как лингвистически, так и психологически, а с другой стороны, до сих пор не определены и не описаны целостно наиболее продуктивные стратегии управления этим процессом. Изучением данных противоречий и описанию возможностей их разрешения определяется актуальность нашего исследования, которое так и называется: “Использование речевых и визуальных поддержек в системе средств управления процессом иноязычного речепорождения.”

Цель работы состоит в том, чтобы разработать стратегию методического управления процессом речепорождения на иностранном языке и опробовать наиболее продуктивные средства методического управления. Сформулированная цель требует решения следующих задач:

1. описать сущностные характеристики процесса речепорождения вообще и на иностранном языке, в частности: методом наблюдения определить основные трудности иноязычного речепорождения обучающимися;
2. изучить возможности управления процессом иноязычного речепорождения и предложить его реальные средства в процессе обучения иноязычному речепорождению, а именно, речевые и визуальные поддержки;
3. описать комплекс речевых и визуальных поддержек, их взаимосвязь;
4. разработать формы поддержек и описать алгоритм их использования;
5. проверить эффективность разработанной стратегии методического управления на практике.

Объект нашего исследования - процесс иноязычного речепорождения на уроках иностранного языка.

Предметом исследования являются средства управления этим процессом через использование речевых и визуальных поддержек.

Цель и задачи исследования позволили нам выдвинуть рабочее предположение: если в процессе иноязычного речепорождения использовать грамотно разработанные и методические оправданные речевые и визуальные поддержки, то это будет способствовать формированию таких необходимых качеств речи как логичность, субъектность, целенаправленность, лингвистическая грамотность, аргументированность. Кроме того, полагаем, что такая методика важна с психологической точки зрения, а именно: ученики освобождаются от ситуации ошибкобоязни, их внимание более всего сосредоточено не на том, как сказать, а на том, что сказать, то есть на предметной стороне речи. При этом исследуемый процесс будет эффективным только при условии системного использования описанных методических приемов.

Для выполнения цели, задач исследования и проверки нашего предположения использовались следующие методы исследования:

- Теоретические: анализ программных документов,(ФГОС, Программы по ИЯ), научно-теоретической литературы по проблеме исследования, учебных материалов, справочных материалов, учебно-методических комплексов;
- Эмпирические: наблюдение за учебным процессом, обобщение опыта отечественных и зарубежных методистов, лингвистов и психологов, сравнение, анализ получаемых результатов, изучение причинно-следственных связей;
- Статистические: обработка полученных результатов в схемах и диаграммах;
- Метод мысленного эксперимента.

Методологическую основу исследования составляют:

- Труды А.А. Леонтьева, знакомство с которыми помогло нам глубже понять трудности, с которыми сталкивается обучающийся в процессе иноязычного речепорождения;
- Теория интенсивного образования на основе схем и моделей (А.А.Леонтьев, Н.И.Залевская, И.А.Зимняя и др);

- Методология деятельностной концепции речи, когда в фокусе внимание педагога находится не усвоение знаний, а процесс формирования рациональных способов деятельности (И.А.Зимняя, Л.С.Выготский и др);
- В качестве объединяющей выступают идеи Е.И. Пассова об основных принципах иноязычного речепорождения.

Научно-теоретическую базу исследования составляют работы ведущих отечественных и зарубежных ученых:

- Концепции Н.И. Жинкина , И.А. Зимней, изучение которых позволило рассмотреть механизмы процесса иноязычного речепорождения и обоснованно разработать соответствующую стратегию исследования.
- Работа Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, из которой мы подчерпнули понятие установка и вариативность средств управления процессом речепорождения.
- Труды К.Б. Есипович позволили увидеть полную картину метода управления речевой деятельностью обучающихся на уроке иностранного языка.
- Работы К. Вокс и А. Garnham, где процесс речепорождения рассматривается в качестве «языковой продукции»

Научно-практическая значимость работы заключается в том, что нами уточняется значение термина «процесс речепорождения», выясняется наличие трудностей, изучается и описывается способ управления речепорождением в процессе иноязычного речепорождения, Считаем, что проведенное нами исследование внесло вклад в практику иноязычного образования. Теоретические и практические разработки данной работы могут быть использованы как в курсе лекций и семинаров по методике преподавания иностранных языков, так и учителями школ и курсов в ходе занятий.

Материалом для исследования явились учебно-методические комплексы, справочные материалы, литература по английскому, французскому и русскому языкам, результаты наблюдения и проведенного исследования в период педагогической практики, информационные интернет-источники.

База исследования: КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» 8 классы.

Апробация идей работы осуществлялась:

- В процессе педагогической практики;
- Участие и получение диплома III степени за доклад на тему «Речевые и визуальные поддержки в процессе иноязычного речепорождения» в секции «Языковое поликультурное образование: опыт, проблемы и перспективы» на VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества» 4-5 декабря 2018 года (Приложение А);
- Участие и получение диплома за 2 место в III Международном конкурсе научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов «В мире науки: вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения» (Приложение Б);
- Публикация в сборнике Материалы III Международного конкурса научно-исследовательских работ студентов, магистрантов и аспирантов : В мире науки: вопросы филологии, лингводидактики и переводоведения : в 2-х ч. Ч. 1 Вопросы методики преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. 283 с.;
- Во время предзащиты выпускной квалификационной работы.

На защиту вынесена идея о том, что использование речемыслительных и визуальных поддержек способствует эффективному процессу речепорождения и нейтрализует трудности коммуникации на уроках иностранного языка.

Выполнение работы проходило поэтапно:

На первом, подготовительном этапе, была определена тема исследования, составлен план исследования, определена проблематика, выдвинуто предположение, осуществлён основной отбор источников.

На втором, исследовательском этапе, происходил анализ методической литературы, осуществлено наблюдение, проведение диагностического среза, проведение опробования и осуществление обработки его результатов.

Третий, аналитический этап включал в себя проведение качественного и количественного анализа полученных результатов и их анализ.

Четвертый, рефлексивный этап, связан с уточнением цели и задач выпускной квалификационной работы.

На пятом, обобщающем этапе, было проведено оформление выводов, корректирование работы, создание приложения и подготовка к защите.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения. Библиографический список включает: 36 источников, из которых 3- иностранная литература.

1. Психолого-дидактическая природа процесса речепорождения на иностранном языке

1.1. Понятие процесса «речепорождения». Анализ состояния проблемы процесса иноязычного речепорождения.

Общепринятым стандартом владения языком является умение говорить на нем. У большинства людей есть этот навык на их родном языке. Поэтому неудивительно, что «языковая продукция» или «процесс речепорождения» является одной из основных тем в психолингвистике наряду с пониманием языка и его овладением [Воск, 1996]. Гарнхем писал, что " легче изучать понимание языка, чем его производство»[Garnham, 1985].

А.А. Залевская указывает, что «в отечественной психолингвистике имеется устойчивая тенденция следования идеям Л.С. Выготского, от которого идёт понимание процесса речепорождения как формирования мысли в ходе её формулирования, то есть практически с 30х годов нашего века рассматриваются процессы, непосредственно связанные с речемыслительным процессом» [Залевская, 2007].

Процесс речепорождения - это не просто одевание готовой мысли словом, это творческий многоступенчатый процесс. Движение мышления от мысли к слову есть не что иное, как развитие. Мысль не выражается в слове, но совершается в нем [Хужаниязова, 2013].

Существуют различные определения данного процесса.

В психолингвистике и психологии речи, процесс речепорождения — это совокупность процессов перехода от речевого намерения (речевой интенции) к звучащему (или письменному) тексту, доступному для восприятия (идентификации и понимания). В психолингвистических теориях, данный процесс выступает как результат эмпирической организации (под влиянием речевого опыта) речевых реакций [Скиннер, 1999]. В концепции Н. Хомского и его сторонников процесс речепорождения — процесс последовательной реализации грамматических, семантических и прагматических правил, которые формируются у носителя языка на базе врожденных когнитивных структур [Хомский, 1972].

В отечественной психолингвистике данный процесс связывают с деятельностным характером речи:

1. Этапы последовательны и соотносятся с этапами/фазами деятельности (контроль, планирование, реализация плана, ориентировка);
2. Осуществляется иерархическая система процессов, которая включает уровень действий, уровень операций и уровень акта деятельности;
3. Процесс речепорождения предполагает целенаправленность и обязательную мотивированность;
4. Эвристический характер, т. е. при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно или чаще бессознательно) выбрать оптимальный способ достижения цели [Леонтьев, 2003].

Данное понятие трактуется и в контексте теории А. А. Леонтьева, что означает фиксирование, с одной стороны, его психологического содержания (то есть предмета, средств, способов, продукта и результата, специфических для речевой деятельности) и потребности как предпосылки всякой деятельности. Кроме того, такой подход предполагает анализ внешней структуры (или операционально-мотивационных планов) и процессуальной стороны (фазовости).

И.А. Зимняя даёт следующее определение процессу речепорождения. Это целенаправленный, мотивированный, активный, предметный (т.е. содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформулированной и сформированной посредством языка мысли (выражения чувств, волеизъявления), который направлен на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе коммуникации [Зимняя, 2001].

В нашей работе мы будем рассматривать речепорождение как процесс, продуктом которого является текст, а предметом - мысль. Рассмотрим данные понятие подробнее.

Предмет, как известно, рассматривается в качестве одной из основных характеристик деятельности. По определению А. Н. Леонтьева, «всякая

деятельность организма направлена на тот или иной предмет, непредметная деятельность невозможна» [Леонтьев, 2001]. Предметом говорения является мысль, т.е. отражение в сознании человека отношений и связей явлений реального мира. Этот идеальный предмет обуславливает специфический характер деятельности говорения и его цель, а именно – выражение мысли.

Выделим четыре главных характеристик мысли.

Одной из главных характеристик является установление смысловой связи – т.е. «всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношение между чем-то и чем-то» [Выготский, 1982]. Эти отношения и соединения образуют связи смысловые, в форме которых в нашем сознании отражаются существующие вне нас связи и отношения явлений и предметов нашего мира, а именно предметные отношения и связи объективной действительности. Элементарным проявлением смысловой связи является межпонятийная связь. Данная связь этих понятий, например «береза» и «дерево», может вскрываться в атрибутивном отношении – «березовое дерево», в предикативной связи – «береза – дерево» и т. д. [Сурдина, 2009].

Следующая специфика мысли в качестве предмета говорения заключается в самом процессе говорения. Как отмечает Н. И. Жинкин, «в конечном счете, в любом тексте, если он относительно последователен и закончен, выражена фундаментальная мысль, одно положение, один тезис. Все остальное подводит к этой мысли, развивает ее, разрабатывает и аргументирует» [Жинкин, 1998].

Рассматривая отличительные характеристики предмета говорения, следует также отметить, что общая исходная мысль, т. е. самый верхний уровень всей структуры смыслообразования, может быть и не выражена в тексте, находясь в подтексте или, точнее, образуя подтекст сообщения (третья характеристика мысли как предмета высказывания). В тексте может не найти отражения вся структура смыслообразований или структура смысловых отношений, раскрывающих основной предмет – основную мысль. Может не прослеживаться видимый переход от основной темы к так называемым микротемным и ситуативным высказываниям.

Впрочем, реализовывая процесс речепорождения, человек всегда следует, хотя и не всегда полностью осознает это, «внутренней логике» раскрытия всей структуры предметных отношений. При этом естественно, что чем ближе внутренняя субъективная логика повествования к объективной логике отношения частного и общего, тем стройнее и отчетливее мысль – предмет высказывания говорящего. Текущее положение, по нашему мнению, необходимо учесть в практике обучения иноязычному речепорождению, обеспечивая, прежде всего, «объективную логику» отношения явлений, определяющие предмет высказываний.

И наконец, еще одна важная для обучения иностранным языкам исключительность мысли как предмета говорения, или ее четвертая характеристика. Являясь чаще всего результатом продуктивного мышления, или, точнее, собственной творческой мыслительной деятельности говорящего, мысль может претвориться и в процессе воспроизведения (например, пересказ текстов) мыслей других людей, т. е. быть итогом репродуктивного мышления [Жинкин, 1998]. Анализ феномена «предмет ИРД» означает самое главное для процесса РП, с точки зрения методики, а именно: только наличие смысла (мысли) в информационном материале и в самом задании, в РМУ, может влиять на качество воспроизводимой речи.

Далее, рассмотрим продукт процесса речепорождения, которым, по мнению психологов, является текст. «Текст – это сообщение в письменной или устной формах, которое характеризуется структурной и смысловой завершенностью, особым отношением автора к сообщаемому, прагматической установкой сообщения и целенаправленностью» [Матюшин, 2007].

Текст обладает характерными признаками: коммуникативной завершенностью, структурностью, модальностью, выраженностью, целенаправленностью, обработанностью, прагматической установкой.

Текст дискретен, имеет начало и конец. В правильно структурированном тексте начало и конец будут согласованы. Существенной характеристикой текста является его внутренняя связность (coherence), которая обеспечивается

единством содержания и законченностью формы, а также разнообразными имплицитными и эксплицитными связями (логическими, грамматическими, стилистическими, смысловыми, лексическими и экспрессивными).

Целостность (Integrity) и связность текста определяется относительной устойчивостью и возможные изменения в 1 - м звене текста могут потребовать изменений в других, что ярко проявляется, например, при редактировании. Кроме того, еще одним важнейшим аспектом определения сущности текста является его материальная сторона. Это спорный вопрос! Одни полагают, что текстом можно считать любое речевое выражение, письменное или устное, а другие под текстом подразумевают лишь письменное речевое произведение.

Устная речь так же, как и письменная, нормирована и регламентирована, однако нормы устной речи совсем другие. «Многие так называемые огрехи устной речи – функционирование незаконченных высказываний, слабая структурированность, введение перебивов, автокомментаторов, контакторов, реприз, элементов колебания и т. п. – является необходимым условием эффективности и успешности устного процесса коммуникации». Слушающий не может удержать в памяти все семантические и грамматические связи текста, и говорящий должен помнить это, тогда его речь будет структурирована, осмыслена и понята. В отличие от письменной речи, которая строится согласно логическими движениями мысли, устная речь раскрывается с помощью ассоциативных присоединений.

Что же касается терминологии для обозначения единиц говорения, то наиболее частыми следует отметить термины высказывания, такие как элементарная коммуникативная единица (utterance) и речевое произведение (discourse), а разновидностями последнего - текст в письменном варианте языка и диалогическое единство в устном. По мнению Н.И. Жинкина, Л.С. Рубинштейна принято считать речевой поступок. Психологи определяют речевой поступок как действие, воспринимающееся и осознающееся как проявление субъекта, в котором выражается отношение человека к объекту высказывания

(Н.И. Жинкин, Л.С. Рубинштейн и др.) Как правило, речевой поступок формулируется в форме оценочного суждения. Опираясь на практику, можно сказать, что речевые поступки (в их настоящем смысле) «изгнаны» из уроков иностранного языка. Любое произношение фраз (а часто отдельных слов) принимается за говорение.

Говорение (лучше сказать проговаривание, произнесение), не обладающее определенными свойствами – целенаправленностью, аргументированностью, личностным отношением и т.п. – не может рассматриваться как акт иноязычного общения, как вид речевой деятельности [Жинкин, 1998; Тихомирова, 2011].

1.2. Основные параметры речепорождения

Любой текст соответствует определённым параметрам. К данным, которые используются для оценки устного текста, как правило, относят количество фонетических, грамматических и лексических ошибок, количество пауз хезитации в минуту, количество повторов, темп речи, а также количество слов, простоту /сложность синтаксических конструкций и др.

Что касается стандарта полного общего образования по иностранному языку (базовый уровень) оцениваются следующие параметры устного текста:

- умения участвовать в беседе (дискуссии на заданную тему),
- запрашивать информацию,
- выражать свое отношение к высказыванию собеседника, свое мнение по обсуждаемой теме,
- делать сообщение по проблеме/теме, кратко передавать содержание воспринимаемой информации, рассказывать о себе, своих планах, своем окружении,
- обосновывать свои мысли, поступки,
- описывать своеобразие жизни и культуры своей страны и страны изучаемого языка [Столяренко, 2008; Филиппов, 2003].

В. М. Филатов выделяет специфические параметры говорения как вида речевой деятельности:

- Мотивированность (коммуникативная мотивация).
- Целенаправленность, так как высказывание преследует какую-либо цель.
- Активность, которая обеспечивает инициативное речевое поведение партнёра.
- Говорение «обслуживает» все другие виды человеческой деятельности. Процесс речепорождения тесно связан с мыслительной деятельностью. Любая коммуникативная (речевая) задача является по сути дела речемыслительной задачей.
- Говорение тесно соотносится с личностью.
- Самостоятельность и эвристичность, так как говорение не может быть алгоритмизировано, она создается самим автором.
- Темп
- Ситуативность, проявляющаяся в соотносении речевых единиц с основными компонентами процесса общения [Филатов, 2004].

В соответствии рисунку 1, исследователями выдвигаются следующие параметры устного текста :

- Количество информации;
- Качество информации;
- Релевантность (актуальность, уместность);
- Ясность выражения.

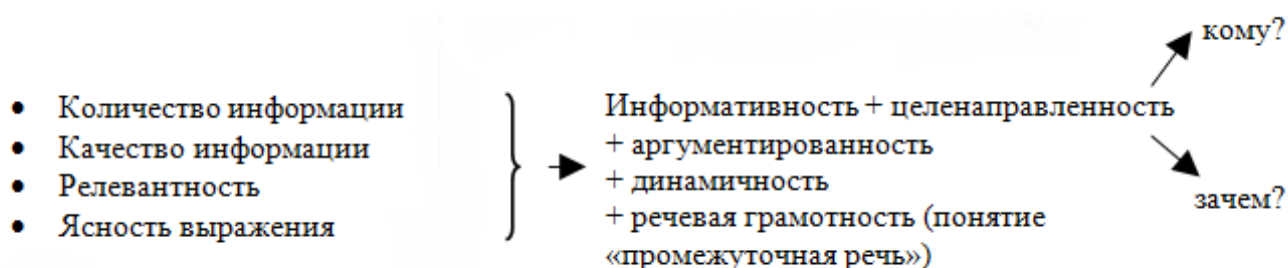


Рисунок 1 Основные параметры говорения.

Интерес для нас представляет и точка зрения В. И. Невской. Она подходит к пониманию иноязычного высказывания «посредством анализа всего многообразия иноязычных высказываний», и сводит все это многообразие к четырем основным типам:

1. Высказывание тривиальное как по форме, так и по содержанию, то есть полная репродукция, цитирование;
2. Высказывание самобытное по содержанию, но неоригинальное по форме, к нему можно отнести комбинирование заученных предложений, применение пословиц для выражения своих мыслей;
3. Высказывание оригинальное по форме, но неоригинальное по содержанию, например изложение, пересказ воспринятого как простая вербальная репродукция воспринятого, когда мысли – продукт мышления автора – превращаются в объект вербальной памяти воспринимающего, сочинение на пройденную тему, когда обучающийся не выражает ни своего отношения к объектам, ни своих мыслей о них;
4. Высказывание оригинальное как по форме изложения, так и по содержанию, то есть субъект сам находит объект говорения, высказывает свои собственные мысли о нем, выражает свое собственное отношение к нему.

Таким образом, характеристиками иноязычного высказывания, по мнению В. И. Невской, являются:

- содержательность;
- связность;
- доказательность;
- выразительность;
- образность;
- оригинальность изложения и большая сила убедительности [Невская, 1999].

Проанализировав мнения исследователей, мы предлагаем выделить в нашей работе (с учётом её специфики, цели и направленности) следующие параметры:

1. субъектность;
2. аргументированность;
3. умение интерпретации;
4. лингвистическая грамотность.

Чтобы подтвердить актуальность выдвигаемых параметров, в ходе прохождения педагогической практики в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат», нами было проведено анкетирование среди обучающихся 8ых классов. Ученицам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Можете ли вы свободно дать ответ на иностранном языке (французский/ английский и т.д)?
2. Бойтесь ли вы говорить на уроках иностранного языка (французский/ английский и т.д)?
3. Можете ли вы порассуждать на иностранном языке (французский/ английский и т.д) на любую тему?
4. По вашему мнению, ваше высказывание имеет определённую структуру (вступление, аргументы, выводы)?
5. Что помогает вам порассуждать на предложенную тему на уроках иностранного языка (французский/ английский и т.д)?

Результаты опроса показали, что более 30% воспитанниц сталкиваются с трудностями при ответе на уроке иностранного языка. 50% попросту боятся выражать свои мысли. Около 46% опрошенных не могут высказаться по проблеме, если они не владеют информацией. Что касается структуры высказывания, то, по мнению 45,8%, только при наличии вербальных и невербальных опор, речевые произведения структурированы (т.е. включают в себя вступление, аргументы, выводы). И наконец, почти 55% обучающихся считает, что только актуальность темы/вопроса и в соответствии их интересам, является одним из составляющих мотива, что позволяет порассуждать на предложенную тему (Приложение В).

Результаты анкетирования подтверждают правильность выбранной нами стратегии. Рассмотрим выдвигаемые нами параметры подробнее.

Субъектность – важнейший системный компонент человеческой психики, то есть собственно сознание; наличие личностного отношения к предмету говорения. Субъектность отражается в речи как явление оценочное, ситуативно-

контекстуальное, но изучать ее можно и в системном выражении, то есть в языке (языковой семантике).

На фонетическом уровне средствами субъективной окраски выступают произношение, интонация и ее компоненты: мелодика, темп, пауза, ударение, тембр (окраска голоса) и т.п. В то время как интонация может быть нейтральной, часто однообразно-монотонной: вспомним русское народное выражение «читает, как пономарь» - свидетельство стереотипа. Впрочем и такая интонация свидетельствует о чем-то. Информативные ресурсы интонации существенны. Иногда она играет центральную роль, хотя и не обладает прямолинейностью слога.

На лексическом уровне субъектность выражается открыто, т.е. с оценочной лексикой, экспрессивно и стилистически окрашена. Однако стандартно-объективные свойства могут стать индивидуальной находкой в речи, если они входят в сопоставление [Царькова, 1980].

Субъектность реализуется в процессе употребления, например, грамматических и лексических конструкций на французском языке, выражающих:

1. *Процесс мышления* (думать, размышлять и т.д.): *mettre dans la (sur la; en) balance* - обдумывать, взвешивать за и против, сопоставлять; *faire son compte de* -рассчитывать, предполагать.

Je fais mon compte que c'est possible parce que je connais plusieurs cas.- Я предполагаю, что это возможно, потому что знаю несколько случаев.

2. *Процесса познания* (понимать, разбираться в чем-л. и т.д.): *ne comprendre (n 'entendre)*- не понимать; *travailler du couvercle* - шевелить мозгами, соображать, разбираться.

Je ne travaille pas du couvercle dans ce thème –
Я не разбираюсь в этой теме.

3. *Знание/ убежденность в истинности* - "вера" (знать, верить во что-л.): *connaître (savoir) qch de (depuis) A jusqu'a Z* - знать что-л. от А до Я (от начала

до конца); ne connaître ni d'Adam ni d'Eve-совершенно не знать кого-л.; croire a qch comme article de foi- слепо верить чему-л., во что-л.

Je ne connais ni d'Adam ni d'Eve.- Я не знаю никого.

Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui croient en cela comme article de foi.- Я думаю, что есть много людей, которые слепо верят в это.

4. Оценка, мнение о человеке, его образе действий, а также явлений объективной действительности, произведенное через призму ментальных качеств (дурак - мудрец; умный - глупый; безрассудно; верно; истинно; и т. д.): abîme (puits) de science - кладезь премудрости; âne baté(renforcé) - набитый дурак.

Je ne suis pas comme l'âne baté parce que je lisais beaucoup de livre sur ce sujet.- Я не как набитый дурак потому что я читал много книг на эту тему.

Следующим важным параметром высказывания является *аргументированность*. И. Шехтер писал: «Когда говорит человек, говорит его «Я», его личность. Говорение – это сегодняшняя речь, сегодняшнее переживание. Сегодня существует подмена живой речи в обучении иностранным языкам суррогатом, несуществующим в природе видом. Такая речь может исполнять только одну функцию - оглушения и одурачивания человека, такая речь притупляет восприятие, заглушает мысль, и, в конечном итоге, становится тормозом интеллектуального роста и духовного развития. Про такую «речь» нельзя сказать даже, что она исполняет коммуникативную функцию, скорее служит «сокрытию мысли» [Шехтер, 2005].

Если аргументированность отображает содержательный аспект высказывания, а аргументация - это деятельность субъекта (т.е. аргументатора), определяющая следующие компоненты: субъект, осуществляющий данную деятельность и объект, на который она направлена (т.е. реципиент): средства, способы и условия этой деятельности. Структура деятельности, которая присутствует в сознании аргументатора, содержит цели, представление о

способах их достижения, о реальных или возможных результатах. Объектом, на который направлена аргументация, является человек и его поведение [Формановская, 1989].

Формируя заблаговременное мнение, субъекты коммуникации (аргументатор и реципиент) придерживаются определенной позиции по заданной проблеме, как с одной, так и с другой стороны, при наличии попытки изменить уже сформировавшееся мнение, т.е. позицию и закрепить измененное, новое мнение. Из чего можно заключить, что целью аргументации является убеждение, понимающееся как мысль, которая характеризуется рядом моментов: уверенностью в ее истинности и часто ее эмоционально наполненностью [Бахтин, 1986].

В процессе аргументации важно:

- оперировать ясными, простыми, точными, достоверными и убедительными понятиями ;

- корректность внедрения аргументации, т.е. признать правоту собеседника и оперировать четкими аргументами, избегать ненужных фраз, которые свидетельствуют об ослаблении партнера;

- приспособление аргументов к личности партнера, т.е. аргументация должна быть адресована на мотивы и цели, включать факты, которые дают преимущество и имеют положительные последствия, заинтересованных сторон;

- наглядное изложение доказательств и идей, т.е. применение вербальных и невербальных средств, повышающих внимание и активность участников коммуникации [Формановская, 1989].

Для аргументации своей точки зрения, можно использовать речевые формулы. Например: *Si vous regardez les choses vraiment, il s'avère que ...* - Если посмотреть на вещи реально, то выяснится, что ...; *Si nous évaluons la situation pour des raisons supérieures, il deviendra évident.* - Если мы оценим положение из высших соображений, то станет очевидным.

Следующий параметр – умение интерпретации. А.А. Ивин даёт следующее определение: «Интерпретация: 1) общенаучный метод с неизменными правилами

перевода формальных символов и понятий на язык содержательного знания; 2) в гуманитарном знании — истолкование текстов, смыслочитывающая и смыслополагающая операции, которые изучаются в семантике и эпистемологии понимания; 3) способ бытия на основе понимания. [Ивин, 2004]. А.В. Матюшин утверждает, что интерпретация (лат. *interpretatio* – посредничество) – это толкование, объяснение и раскрытие смысла [Матюшин, 2007].

Немаловажным параметром, по нашему мнению является лингвистическая грамотность. Лингвистическая грамотность – активное овладение нормативным языком и запасом слов, отражающих реалии в сфере труда и других сферах общественной жизни, понимание грамматического строя языка и умение использовать при письме его выразительные средства.

В выделении данного параметра, мы опирались на концепцию лингвокультурной грамотности Э. Д. Хирша. Центральной целью данной теории предстаёт формирование необходимых способностей и познаний носителей английского языка для адекватного общения с носителями других языков и культур. По мнению Э. Д. Хирша, для успешной межкультурной коммуникации необходимо глубокое познание многочисленных культурных знаков соответственной культуры. Для удачной коммуникации с представителями иных культур каждый индивид должен владеть соответствующим культурным минимумом познаний собственных партнеров по общению.

Хирш рассматривает лингвистическую грамотность как некое явление, которое призвано создавать «дух коммунальной кооперации», подразумевая под этим наличие знаний, позволяющих носителю культуры взять газету и читать её с адекватным уровнем понимания, соотнося читаемое с контекстом и смыслом. Лингвистическая грамотность, с точки зрения Хирша, «делает нас хозяевами стандартного инструмента познания и коммуникации, таким образом, позволяя нам передавать и получать сложную информацию устно и письменно, во времени и пространстве» [Hirsch, 2002].

Анализ реальной ситуации, позволяет сделать следующие выводы:

1) Тексты, представленные в УМК, далеко не всегда содержат проблему, они часто не отражают вопросы, стоящие перед читателями. Одним словом, их предмет (мысль) не является стимулом, мотивом для порождения речи.

2) Задания, которые призваны для того, чтобы «рождались» продукт РП, часто лишены таких качеств как : мотивированность, актуальность, проблемность и т.д. («Расскажите о нашем городе»; «Что такое дружба?»). П.Б.Гурвич считал, что примитивность грамматической, лексической сторон речи обучающихся и, следовательно, мысли вызвана, прежде всего, содержанием учебного материала и заданий и исчезает вместе с ней, с этой примитивностью. Нет предмета – нет продукта, так как нет потребности обогащать лексикон и «шлифовать» мысль [Гурвич, 2004].

3) Речевые произведения обучающихся далеки от того, чтобы соответствовать рассмотренными нами параметрам. Они сухи, порой не логичны, не содержащие оценочное суждение.

Высказывание ученицы 10 класса на тему «Reading poetry for youngsters is...»/ «Чтение стихов для молодых людей это»:

« Nowadays not all students are sure that they need to read any poetry. In my opinion, learning poems develops your memory that is really useful ».

«Сегодня не все студенты/ школьники уверены, что им нужно читать стихи. На мой взгляд, изучение стихов развивает вашу память, что действительно полезно.»

В чём причина сложившейся ситуации? Какие трудности возникли у ученицы в процессе речепорождения на иностранном языке? Рассмотрим основные трудности в следующем параграфе.

1. 3. Основные трудности процесса речепорождения

Бесспорным представляется тезис о том, что в обучении иностранным языкам, культурам и в самом процессе речепорождения необходимо опираться на лингвистический опыт обучающихся в родном языке. Нельзя не согласиться с И.Ю. Шехтером с тем, что ученики приходя к нам, уже имели говорить на родном языке. Следовательно, мы должны создавать условия для нейтрализации

трудностей в ходе процесса речепорождения на уроке иностранного языка [Шехтер, 2005].

Действительно, использование родного языка на занятиях по иностранному значительно повышает эффективность преподавания. Но существует ряд трудностей с которыми сталкивается обучающийся при формировании и воспроизводстве речевой деятельности:

- Не знает, зачем ему надо говорить.
- Плохо ориентируются в том, что можно сказать в данной ситуации.
- Не знает, как построить суждения: с чего начать, что сказать далее, чем завершить.

Кроме того, внимание ученика распределяется и на форму высказывания, и на его содержание, и на структуру. Чтобы устранить представленные трудности, необходимо обратиться к принципам процесса иноязычного речепорождения.

Мы считаем, что основные трудности при обучению говорению связаны с формированием установки на общение, т.е. проблема мотивации коммуникативной функции. Характер и структура мотивации обусловлены ситуативными факторами.

Кроме того, недостаточный уровень сформированности речевых умений продуцировать речь средствами ИЯ является одной из основным причин. По нашим наблюдениям это может быть:

1. Потеря обучающимися веры в то, что это кому-нибудь надо;
2. Несогласованность в методических действиях учителя относительно задачи достижения результатов в порождении речи;
3. Проблема с опорой на речевые модели для подражания речи;
4. Проблема создания речевых и визуальных поддержек для обучающихся в процессе РП;
5. Проблема учебников по ИЯ Это основные и очевидные причины.

Но есть ещё одна, на наш взгляд, скрытая причина. Она заключается в следующем. Даже университеты столкнулись со сложностями владения абитуриентами гуманитарными знаниями. Особенно после того, как были

введены ЕГЭ и вся направленность работы учителя осуществлялась для ЕГЭ (это замечание касается не только и не столько ИЯ) Студенты затрудняются в выражении своих мыслей даже на родном языке, как в устной так и письменной форме. Они не умеют комментировать, затрудняются аргументировать какие-то тезисы, строить высказывания логично, целенаправленно и целостно. Тем более, выражать личностное отношение к предмету речи и формулировать оценочные суждения. И это на родном языке! Было интересно узнать, что в МГУ введён курс « Русский язык и культура речи», который в шутку называют «ликбез». На наш взгляд, было бы перспективным провести исследование хотя бы в рамках КР по данной проблеме, а именно влияние речепорождения на РЯ на порождение речи на иностранном.

Немало важным, является нарушение гармонии в системе отношений, в которую включены коммуниканты, рождающее потребность восстановить потерянное равновесие. Наличие рассогласования в уровне информированности можно выразить оппозицией «знаю» — «не знаю», «имею» — «не имею» или «перевес» информации у одного из партнёров [Талызина, 1984].

Специалисты по ораторскому мастерству (П. Сопер, Н.М. Тимченко, С.Ф. Иванова, В.В. Одинцов, М.Р. Львов) также выделяют несколько ошибок, при порождении речевого высказывания:

- неподходящее использование терминов, понятий, цитат или ссылок;
- недостаточное ознакомление партнера;
- высокий темп повествования информации;
- присутствие смысловых разрывов и скачков;
- частичная концентрация внимания;
- витиеватость изложения;
- присутствие логического расхождения;
- нехватка психологической настроенности [Сопер, 1995].

Стоит помнить, что на уроке иностранного языка обучающиеся чувствуют себя беспомощнее, чем на уроке русского языка. Они нуждаются в помощи, поддержке, такой поддержке, которая не будет для них очередной шпаргалкой, но

активизирует всё то, чем они владеют и побудят их к познанию нового [Богданова, 2017].

Так например, А.А. Леонтьев в своей книге «Основы психолингвистики» подразделяет трудности процесса речепорождения на три основные группы:

- *Трудности психологического плана.* Психологи доказали сложность ситуации, когда внимание говорящего на иностранном языке распределено одновременно на несколько объектов: содержание высказывания, выбор языковых средств и речевых способов формулирования мысли, определение логики суждения, его реализации во внешнем плане и удержания в памяти.
- *Трудности предметного (в том числе образовательного) плана.* Человек всегда говорит с определённой задачей: рассказать, убедить, ответить и т.п. Для этого необходимо знать предмет разговора, содержание темы, ситуации. Примитивность речи, бессодержательность, фантазирование - всё это часто встречающиеся атрибуты высказываний учеников. Таким образом, прежде чем дать задание ученикам, важно убедиться в информационной осведомлённости обучающихся «на предмет разговора» и вооружить их необходимой информацией.
- *Трудности компетентностного плана.* Речь идёт о приемлемом уровне сформированности коммуникативной компетентности обучающихся с её составляющими (дискурсивной, стратегической, лингвокультурологической, лингвистической). Можно знать то, о чём будешь говорить, но слабо владеть лексико-грамматическими навыками, речевыми умениями и т.п. [Леонтьев, 2003].

Как помочь обучающему побороть трудности в процессе речепорождения? Мы считаем, что управление данным процессом поможет улучшить ситуацию ситуацию. Уделим особое внимание данному вопросу в разделе 2.

1.4. Механизмы процесса речепорождения

При анализе концепции Н.И. Жинкина, И.А. Зимняя выделяет постулируемую автором двузвенность и комплементарность

(взаимодополнительность) всех речевых механизмов, включая в число последних довольно разнородных явлений и процессов, упорядоченные в иерархию уровней с общими механизмами приема и выдачи сообщений в её вершине. Гипотеза комплементарности осуществляется на всех уровнях данной иерархии: и во взаимодополнительности "выдачи" и "приёма" сообщений, и в механизмах, соотнесённые с функционированием каждого звена коммуникации, а именно: осмысления посредством анализа и синтеза; памяти — через взаимодействие долговременной и кратковременной памяти; упреждающего синтеза (опережающего отражения) — через совмещение двух элементарных звеньев любого интервала речевой цепочки.

Основной операциональный механизм — это обмен составления слов из элементов и фраз из слов при осуществлении в каждом из них анализа и синтеза, динамики и статики, отбора и составления.

Н.И. Жинкину принадлежит следующее высказывание "Понимать надо не речь, а действительность". Где ученый объясняет, что достигается это с помощью важнейшего механизма речемыслительной деятельности — внутренней речи, являющаяся важным транслятором для взаимного понимания и осуществляется посредством универсального предметного кода.

В довершение чего, язык рассматривается как механизм, который открывает перед человеком область сознания, и как механизм управления различными человеческими действиями и деятельностью. Обсуждаются такие механизмы, механизм формирования смысловых рядов, как грамматический механизм, линейный механизм кодирования и декодирования, механизм сочетания лексических значений, взаимодействия значения и смысла, смысловых замен, отбора слов и др. Упоминается, что механизм удержания и упреждения проходит сквозь все звенья речевой иерархии. Указывается механизм контекста, рассматривается устройство контроля смысловых сочетаний слов и устройство, сужающее объем словаря, регулирующее отбор слов [Жинкин, 1998].

И.А. Зимняя выделяет порядок специфически речевых и обще функциональных механизмов, которые соотносятся с тремя фазами речевой деятельности:

- мотивационно-побудительной;
- ориентировочно-исследовательской или аналитико-синтетической;
- исполнительной.

Начальная — мотивационно-побудительная, формирующая мотивы, запускающая всю деятельность, например, при говорении. Источником речевой деятельности во всех ее видах являются познавательные и коммуникативные мотивы — потребности принять мысль или высказаться на иностранном языке, познакомиться с культурой носителей данного языка, удовлетворить свои профессиональные запросы. Также происходит осознание цели деятельности.

Последующая фаза — ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая), где происходят планирование, программирование и внутренняя организация речевой деятельности, а также организация и отбор языковых средств, которые необходимы для реализации цели деятельности (излагать свою мысль или понимать чужие).

И на завершающей, исполнительной фазе выполняется деятельность, которая может быть внешне выраженной (при говорении или письме) или невыраженной (при аудировании и чтении).

В связи с первой фазой речевой деятельности представляется механизм мотивации, трактуемый как исходный. Две другие фазы приводятся в соответствии с такими обще функциональными механизмами, как опережающее осмысление, отражение, постоянная и оперативная память, и с основывающимися на них специфически речевыми механизмами, в числе которых И.А. Зимняя рассматривает механизмы предметно-логического плана высказывания — механизмы внутреннего оформления высказывания (совокупности операций отбора, сравнения, составления, комбинирования, структурирования и др.), механизм логики мысли и денотатной отнесенности, механизм обратной связи с

выделением слухового контроля, механизмы внешнего оформления высказывания (фонационные механизмы).

Исследователь рассматривает действие данных механизмов на примерах слушания и говорения в качестве видов речевой деятельности, где смысловое восприятие детально оценивается в качестве психологического механизма речевой деятельности слушания, а последняя излагается со стороны осмысленности восприятия, его обусловленности прошлым опытом человека и дискретности, его зависимости от закономерностей функционирования памяти и опережающего характера восприятия. Кроме того упоминается механизм перекодировки как внутренний механизм перевода с менее крупных смысловых единиц на более крупные [Зимняя, 1991].

Зарубежные и отечественные ученые, говорят и об обратной связи, о различных уровнях внутренней интеграции, о предикативности и о многом другом, заслуживающем более подробного обсуждения. К некоторым из этих вопросов нам предстоит вернуться.

Выводы по главе 1

Речепорождение – это сложный процесс в системе иноязычной речевой деятельности, продуктом которой является речевое высказывание.

На практике, мы сталкиваемся с трудностями, когда обучающиеся очень плохо осознают, почти не чувствуют и не видят, что даёт (может дать) сам процесс овладения иностранным языком и процесс речепорождения в целом. Учить в таких «антимотивационных» условиях малоэффективно, да и безнравственно. Упомянутое противоречие лишает учебный процесс первостепенного – смысла деятельности ученика, его личной ориентированности на цель, что только и может предоставить ему ответить себе на вопрос «зачем учить?».

Психологи убедительно показали сложность ситуации, в которой оказывается обучающийся иностранному языку. Когда ученик пытается выразить своё мнение, ему очень сложно упорядочить свои мысли, внести ясность в решение поставленной коммуникативной задачи. Здесь мы сталкиваемся с вопросом: «Как помочь обучающимся преодолеть трудности в процессе

речепорождения?». В процессе выполнения выпускной квалификационной работы мы убедились, что именно методическое управление процессом речепорождения снимает многие трудности.

Управление речепорождением на уроке иностранного языка, реализующееся в процессе обучения, выступает в качестве предмета управления со стороны учителя, которое мы опишем подробнее в главе 2.

2. Теория управления речевой деятельностью

2.1. Понятие «управление деятельностью»

Проблема организации учебной деятельности обучающихся имеет важное значение для учителя иностранного языка. Что должен уметь организовывать учитель иностранного языка? Е.И. Пассов отвечает на этот вопрос так: «Всё! И это будет правдой, но такой ответ не проясняет сути дела, ибо каждый учитель, если он хочет стать мастером своего дела, должен конкретно представлять себе, каковы же те действия по организации учебного процесса, которыми ему нужно овладеть, на что направлены эти действия, почему именно эти действия необходимо совершать» [Пассов, 2010].

Предваряя рассмотрение основ управления деятельностью на уроке иностранного языка, рассмотрим определение данного термина. В теории педагогики под «управлением» понимается «целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив обучающихся и отдельного индивида для достижения заданных результатов обучения» [Талызина, 1984]. О взаимодействии обучающихся и преподавателя как важнейшей характеристике управления учебной деятельностью также говорит Е. В. Сурдина, при этом в ее определении просматривается специфика нашей образовательной дисциплины, а именно изучение иностранного языка, в процессе которой «создаются условия для формирования коммуникативной компетентности обучающихся и их становления субъектами учебной деятельности, выражающиеся в умении правильно поставить учебную задачу, конструктивно ее проанализировать и наметить план решения, подобрать быстро и правильно способы решения учебной задачи, проанализировать полученный результат» [Сурдина, 2009].

Управленческая деятельность учителя предполагает некоторые инвариантные действия, которые входят в содержание принципа управления системой иноязычного образования. Представим их:

- 1) осмысление учителем данной учебной задачи в конкретных условиях обучения;
- 2) ознакомление обучающихся с задачей;

- 3) определение средств, опор, способов выполнения задачи;
- 4) распределение обязанностей в речевом (учебном) коллективе, если необходимо назначение помощников;
- 5) инструктаж обучающихся;
- 6) установление внутренней координации и взаимосвязи в речевом (учебном) коллективе;
- 7) установление, если необходимо, внешних связей (например, при межгрупповом общении, в режиме «ученик – класс» «группа – класс» и др.);
- 8) наблюдение за ходом выполнения задачи (учёт и необходимая помощь);
- 9) контроль;
- 10) подведение итогов выполнения задачи;
- 11) анализ эффективности организаторской деятельности.

Указанные инварианты расположены в определённой последовательности. Но последовательность эта может меняться в зависимости от реальных условий. По тем же причинам какой-то компонент (этап) организаторской деятельности может отсутствовать.

Таким образом, управление процессом иноязычного речепорождения является непростым в силу определенных трудностей.

Профессор К.Б. Есипович, в своей книге «Управление познавательной деятельностью обучающихся при изучении иностранных языков в средней школе», выделяет следующие основные трудности:

а) Слабая обратная связь.

При осуществлении учебной деятельности учитель, работая с целой группой, не имеет возможности следить за тем, как усваивает материал каждый обучающийся на том или том этапе урока. О качестве усвоения педагог судит по ответам через один или несколько уроков, когда у обучающихся уже складывается представление о сущности изученного. Отсутствие оперативной обратной связи, неумение учителя объективно установить причину ошибок, что приводит к формированию ошибочных корректив в работу приемов умственной деятельности.

б) Недостаточно последовательный учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Работая одновременно с целой группой, учитель вынужден рассчитывать на некое «среднего» обучающегося, проводить «среднее» количество упражнений. Темп учебного процесса, ориентированный на «среднего» обучающегося, задерживает более сильных обучающихся, создает дополнительные трудности для более слабых (т.е. не обеспечивается в должной мере учет индивидуальных особенностей).

в) Преобладание словесных методов изложения знаний, создающих объективные предпосылки для рассеивания внимания, и недостаточное стимулирование познавательной активности обучающихся.

К сожалению, в школе часто на уроках преобладает деятельность по усвоению готовых знаний и их воспроизведению, а среди практических работ - работы исполнительного характера, что не стимулирует творческую активность обучающегося [Есипович, 1988].

Итак, алгоритм управления процессом речепорождения – это точные предписания выполнения в определённой последовательности элементарных операций для получения запланированного результата. Но посредством чего учитель сможет управлять процессом порождения речи на уроке иностранного языка? Рассмотрим основные средства управления.

2.2. Основные средства управления процессом иноязычного речепорождения

Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева в своём пособии «Урок иностранного языка» выделяют следующие средства управления процессом иноязычного речепорождения:

1. Методические умения учителя.

Для того, чтобы управлять другими людьми, каким-либо процессом (например, учебным) или сам собой, необходимо быть профессионалом. Овладение методическими знаниями обеспечивает восхождение лишь на первую ступеньку профессионализма - *уровень грамотности*, т.е. знания научные, а не

эмпирические. Лишь в этом случае грамотность может служить потенциальной основой для следующего уровня профессионализма-*уровня ремесла*. Полагаем, что для достижения такого уровня, необходимо овладение уже накопленным опытом использования известных приёмов преподавания.

В своей работе авторы обозначают несколько профессиональных умений учителя иностранного языка, среди которых:

- Проектировочные умения: планирование начинается с уяснения цели и выбора организационной формы конкретного урока на основе целей и задач; планирование должно осуществляться последовательно; в плане должны присутствовать две линии (для учителя и для обучающихся); строго выверить регламент урока; составить план урока в письменном виде; планирование своего речевого и неречевого поведения (т.е. планирование самим педагогом его поведения).
- Адаптационные умения- это способность учителя подготовлено и экспромтно гибко осуществлять свою обучающую деятельность в зависимости от сложившихся и изменяющихся условий в целях поиска адекватных приёмов достижения поставленных целей.
- Организационные умения. «Эффективность любой практической работы взаимодействующей группы людей - во многом определяется организаторской деятельностью» [Колшанский, 1985]. Организаторские умения учителя выделяют в качестве ведущих в системе управления деятельностью обучающихся, поскольку даже нравственное здоровье коллектива находится в непосредственной зависимости от научной организации управления педагога.
- Мотивационные умения. Здесь педагог передаёт необходимую для деятельности энергию обучающимся: пробуждает желание, вызывает интерес, активизирует волю, помогает осознать потребность.

2. *Опоры.*

Опоры – предмет непостоянный, как «костыли» для людей. Обучающийся, который осваивает процесс речепорождения, также ещё недостаточно самостоятелен и следственно имеет необходимость в опорах. Педагог тем скорее сможет "поставить ученика на ноги", чем лучше будет ориентироваться в опорах и зачем их использовать. В процессе иноязычного речепорождения применяется многообразие опор. Полной классификации опор не существует, что осложняет их использование. Тем не менее, важнейшей является мысль о том, что все опоры реализуют различные функции, поэтому нас привлекла идея о том, что опоры делятся на содержательные и смысловые.

В нашем исследовании, описывая визуальные поддержки, как разновидность опор, придерживаемся данной классификации: содержательные и смысловые.

Содержательные опоры затрагивают фактическую сторону высказываний, а *смысловые* направлены на раскрытие причинно-следственных связей и связаны с импликацией высказывания, смыслом, подтекстом. Непосредственное содержание того, что надо выразить или понять, называют предметным содержанием, а смысл представляется как косвенное отражение жизненной значимости, имеющую факты для обучающегося, события объективной действительности и, следовательно, его отношением к ним. Предметное содержание и смысл, возможно контролировать посредством опор. Отсюда следует, управляя смыслом высказывания обучающегося, учитель не управляет содержанием, и, следовательно, обучающийся более самостоятелен в своих речевых действиях [Царькова, 1980].

Содержательные и смысловые опоры делятся на вербальные и изобразительные. Несоответствие данных опор сводится к тому, что они вызывают ассоциации либо с помощью слов, либо посредством изображений реальной действительности.

3. Речевая установка

Под установкой Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева рассматривают предпосылаемое речевому упражнению письменное или устное высказывание

учителя, которое служит средством управления речевой деятельностью и поведением обучающихся в условиях заданной ситуации и коммуникативной задачи. Заметим, что названные авторами основные функции речевой установки полностью согласовывается задачами нашего исследования, а именно:

- Воздейственное (влияет на актуализацию мотивов, интересов обучающихся, смысл их деятельности и т.п.);
- Побуждающая (активизации речевой активности школьников, при условии наличия в ней проблемы, речемыслительной задачи);
- Стимулирующая (стимулирует мыслительные процессы, связанные с речепорождения: проявление эмоций, анализа, синтеза и т.п.);
- Регулирующая (проявляется в «прослеживании» динамики речевого действия в данной ситуации, организация и корректировка речевой деятельности).

4. *Контроль.*

Предусматривается, что главными параметрами контроля должны быть: во-первых, адекватность объекту контроля; во-вторых, валидность приёмов контроля; в-третьих, их открытость для учителя, но закрытость для обучающихся.

С учётом специфики проблемы нашего исследования, мы выделяем речевую установку, как наиболее эффективное средство управления процессом иноязычного речепорождения. Рассмотрим подробнее.

2.2.1. Речемыслительная установка: определение, функции, требования к формулированию речемыслительным установкам

Ещё в первой половине 20-го века, грузинский психолог Д.Н. Узнадзе, говорит об установках как о целостном, недифференцированном и бессознательном состоянии субъекта, предшествующее деятельности, и выступает опосредствующим звеном между психическим и физическим [Узнадзе, 1949]. Ученый подчёркивает, что установка - это состояние человека, готового к действиям. Данные тезисы, разумеется, Д.Узнадзе рассматривает относительно психологии деятельности человека, в методике преподавания иностранных языков

понятие «установка» приобрело несколько иное значение, ни в коем случае, не противоречащее психологическому. Во-первых, сам термин «установка» используется в методике преподавания иностранным языком при описании ситуации в которой сформулированное речевое задание учителя активизирует речемыслительную деятельность учеников. Во-вторых, такое задание побуждает учеников к готовности включиться в иноязычно-речевую деятельность. С учётом сказанного, мы уточняем термин «установка» (в ракурсе исследования методических проблем) и используем понятие «Речемыслительная установка» и пользуемся следующим определением.

Речемыслительные установки (РМУ) - это психологически и методически обоснованно сформулированные задания (вопрос, размышление, цитата и т.п), для ответа на которые необходимо актуализация своего лингвистического опыта, информационной базы, а также активизации мыслительных процессов (анализ, сравнение, сопоставление и т.д). Под психологическим обоснованием здесь понимается учёт мотивов, интересов обучающихся, а под методическим обоснованием понимается грамотность построения установки, её логичность, доступность, краткость и т.д. [Богданова, Высоцкая, 2009].

РМУ имеют следующие функции:

- 1) Управляющая и организующая речемыслительную деятельность;
- 2) Стимулирующая;
- 3) Прогнозирующая (связанна с прогнозированием содержания и задач выполняемого задания; это своего рода средство механизма вероятностного прогнозирования).

Существует ряд требований, применяемых к данным средствам управления процессом иноязычного речепорождения:

- а) РМУ должны основываться на тех знаниях, которыми ученики владеют, на той информационной базе, с помощью которой они могут быть выполнены. Вместе с тем, такие задания должны вызывать потребность в поиске новой, необходимой информации и иноязычных средств.

б) Интеллектуальный потенциал РМУ должен быть достаточно высок, вызывать мотив и интерес к выполнению задания, к поиску различных путей достижения задач (т.е. мобилизация своих ресурсов, поиск дополнительной информации в интернет источниках, анализ опыта приобретенного ранее и т.д.

в) Кроме того, РМУ должны соответствовать интеллектуальным и речевым возможностям обучающихся, а также находиться в зоне развития речевых способностей и образовательных знаний.

г) Формулирование РМУ должно быть доступно осознанию обучающимся, носить проблемный характер и быть принято ими (при необходимости может быть сформулировано на родном языке обучающихся).

д) И наконец, РМУ должно содержать личностно-значимые мотивы, быть основанным на причинно-следственных связях, догадках, порождать критическое мышление, приводить к умозаключению и переносу результата в другой вид деятельности (порой не связанной с изучением ИЯ), а также порождать постановку гипотез.

В качестве примера можно привести простое задание - прочитать текст и выделить в нём те языковые и речевые средства, с помощью которых можно написать рассказ о своём друге. При этом не исключена поисковая деятельность в связи с конкретной ситуацией.

Приведём примеры РМУ:

Тема «Моя страна»/ «Mon pays» 7 класс:

« Mes amis, nous comprenons tous le mot « patrie » . C'est l'endroit où nous sommes nés. Mais acceptez que « patrie » signifie pour chacun son propre. Pour moi, par exemple, c'est ma famille, ce sont nos joies et nos malheurs, et quoi «patrie» signifie pour vous?».

«Друзья, мы все понимаем слово «Родина», кажется, что понимаем. Что это место где родились. Но согласитесь, что «Родина» означает для каждого свое. Для меня, например, это моя семья, это наши радости и беды, а что для вас значит «Родина»?».

Тема « Семья»/ «Une famille» 10-11 класс:

«Aujourd'hui, le problème des pères et des enfants est aigu. Combien de temps pouvez-vous rester dans votre enfance ou sous tutelle? Pouvez-vous à votre âge de demander aux parents de louer un logement séparé? Comment vos pairs étrangers résolvent ce problème? À ce sujet, vous pouvez apprendre à partir du texte après la lecture».

«Сегодня остро стоит проблема отцов и детей. Как долго можно задержаться в детстве, быть под опекой? Может быть в вашем возрасте попросить родителей снять отдельное жилье, удалиться от опеки. Как решается эта проблема вашими зарубежными сверстниками? Об этом Вы можете узнать из текста после прочтения, которого, мы вернёмся к нашей реальности».

На наш взгляд, такого рода речемыслительные установки отличаются от традиционных заданий «Послушайте и ответьте на вопрос; прочитайте и перескажите и т.п.». Стратегия говорящего направлена на то, чтобы выразить своё отношение к происшедшему.

Стоит отметить, что при формулировании установок педагог может использовать и дополнительные невербальные средства, т.е. визуальные поддержки: схемы, картинки, аудио- или видео - материалы и т.п.

Рассмотрим данные средства подробнее.

2.2.2. Продуктивные средства визуальной поддержки и управления процесса речепорождения на иностранном языке

Существуют следующие направления использования средств визуальной поддержки - в качестве средства обучения и средства познания. В первом случае намеренно выбранные зрительно-слуховые образцы (таблицы, звукозапись, схемы, кино и видеофильмы, учебные картинки, компьютерные программы) помогающие обучающимся овладевать лексико-грамматическими единицами, звукопроизносительными нормами языка, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в пределах отобранного круга тем и ситуаций общения. В следующем случае средства визуальной поддержки предстают в качестве источника информации, которые знакомят обучающихся со страной изучаемого языка.

Принцип средств визуальной поддержки трактуют как сознательно организованный показ экстралингвистического и языкового материала с целью его лучшего усвоения, понимания и использования в речевой деятельности. В довершение всего, принцип в методике обучения иностранному языку интерпретируется, как использование поддержек.

Применение визуальной поддержки может выполнять как обучающую, так и развивающую, а также воспитывающую функции.

На занятиях иностранного языка выделяют следующие:

- 1) Обучающая (средства наглядности применяются для введения познавательной и учебной информации);
- 2) Контролирующая (средства наглядности используются для самоконтроля и контроля характера формируемых умений, знаний, навыков);
- 3) Организующая и управляющая (используется при отборе учебных материалов для занятий и способов их представления).

Справедливо суждение английского методиста Маргарет Риверс: "Поскольку наша индивидуальность проявляется через речь, обучающиеся, изучающие ИЯ, оказываются в положении, абсолютно не похожим на то, в котором они находятся на других уроках. Мы сразу лишаем их опоры и защиты, лишаем средства понимания получаемой информации, возможности выразить собственное мнение (для этого нужен не только определённый язык, но потребность это сделать!). Кроме того, учитель ИЯ должен понимать рассогласованность между уровнями образовательных и интеллектуальных возможностей учеников на родном языке и уровнем владения языком, чтобы уметь проявить эти способности на иностранном. Страдает самолюбие обучающихся. Таким образом, преподаватель, если он хочет добиться успеха в обучении ИЯ, должен понимать то унижительное состояние, в котором находятся его ученики, и владеть, уметь и предоставлять им возможности преодолевать трудности и испытывать комфорт и удовольствие от удачного выполнения задания, от общения в целом".

Данное высказывание привело нас к вопросу о том, как можно помочь обучающимся формировать и формулировать продукт речепорождения- речевое высказывание и мы вновь возвращаемся к проблеме методического управления.

Профессор И.А. Зимняя, говорит о «создании смысловой опоры (заданностью логической последовательности и объекта высказывания) для построения всей цепи высказывания».

Так у нас возникла идея об использовании логико-коммуникативных программ (ЛКП), как действенного средства управления процессом иноязычным речепорождением, чему и будет посвящён наш следующий параграф.

2.2.2.1. Логико-коммуникативные программы в системе визуальных средств структурной и предметной организации процесса речепорождения

О необходимости использования какого-либо рода опор в целях обучения школьников иноязычному высказыванию говорят многие психологи (перечислить психологов). И это справедливо, поскольку обучать логики построения речи, аргументации тех или иных суждений, взаимодополняемости лингвистических средств и тому подобное необходимо специально, тем более на иностранном языке. В этой связи, мы обратились к таким опорам, которые представляют собой программу речевого высказывания. Наш анализ, в данном контексте, привёл нас к созданию логико-коммуникативных программ (ЛКП), как продуктивному средству визуальной поддержки (термин О.С. Богдановой), в которых наиболее полно представлена последовательность построения мысли , а смысловое содержание задано частично, следовательно внимание говорящего более всего направлена на раскрытие смысла суждения. Логико-коммуникативные программы представляют вариант развития мысли, дают примерную *логику* построения высказывания. Кроме того, они направлены на общение, на *коммуникацию*. Именно данные тезисы послужили наименованию таких программ - логико-коммуникативные.

Логико-коммуникативные программы состоят, как правило, из трех частей:

- 1) начало высказывания,
- 2) аргументирующая часть,

3) завершение суждения.

В программе представлен материал на разных уровнях организации, включая вербальный (отдельно выделенное слово, предложение, его часть), а также комплекс невербальных средств соотнесённых с ситуацией (цифры, знаки, рисунки, аппликации и т.п.) (Приложение Г).

Может возникнуть вопрос: не ограничивают ли ЛКП творчество обучающихся в формулировке речевого высказывания? По нашему убеждению, формирование и формулирование мысли невозможно без индивидуального творчества учеников. Тот факт, что по одной ЛПК могут быть получены различные по лингвистическому и смысловому содержанию суждения, подтверждает сказанное.

Ограничение некоторых факторов логико-коммуникативной программы (тема, направленность содержания, заданность некоторого смысла, логическая последовательность) вызвано постановкой специальной установки (РМУ), учить школьников формулировать иноязычное высказывание.

Кроме того, обращаем внимание на то, что указанная жесткость нивелируется в значительной степени наличием в ЛКП различных речевых и неречевых средств. Это позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучающимся, использовать их личностные свойства: воображение, мышление, память, а также учитывать индивидуальный уровень обученности иностранному языку.

Исходя из сказанного ранее, 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 процесса речепорождения, 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.

В основу построения ЛКП положен ряд принципов, сформулированных А.Н. Щукиным Их преломление в данных программах кратко можно описать следующим образом.

1) Принцип доступности содержания изображения. Это означает, что вербальный изобразительный материал, представленный в ЛКП должен быть понятным и знакомым обучающимся. В противном случае могут происходить сбои в работе по программе, падение интереса.

2) Принцип доступности формы изображения. Подсказы выполняются как в натуральном стиле, так и в условном (кроки, пиктограммы, знаки и т.п.). Этот принцип предостерегает учителя от использования все новых и новых форм изображения. Ученики должны привыкнуть к определенным сигналам, понимать их и отождествлять заложенным в них смыслом. Так, знак «!» указывает на высшую степень восхищения, радости. Математические знаки «→» «↔» означают соответственно следствие и взаимосвязи; многоточие предполагает продолжение мысли, а выделенный красным цветом знак «О» предназначен для фиксации внимания на новом, важном; Знак «х» означает отрицание чего—то, а знак «≈» указывает на некоторую вариативность.

3) Принцип позиционной организованности. Требуется, чтобы материал был расположен в логическом порядке, начальный тезис подкреплялся опорными сигналами для его аргументации. Реализация данного принципа осуществляется так же путем правильного цветового решения изображения. Известно, что цветное воспринимается лучше. Однако, слепое использование гамма цветов может затруднять процесс восприятия. Важно учитывать воздействие различных оттенков на психику, остроту зрительного канала. Так, теплые цвета стимулируют деятельность вегетативной системы, внимания, приводят к повышенной производительности труда. Исходя из этого, красный, оранжевый, желтый цвета используются в основном для изображения того материала, на который следует обратить внимание. Это и красная точка, и выделение красным цветом цифры и д.р. Холодные цвета несколько подавляют деятельность, снимают напряжение глаза. Это положение наталкивает на использование синего, голубого цвета для

передачи вербального материала. В таком случае внимание сосредоточено на иллюстративном материале, который в данный момент передаче наиболее значимую информацию. Насыщенность цвета поднимает настроение, оживляет пространство, стимулирует деятельность органов чувств.

4) Принцип художественной значимости и достоверности. При оформлении логико-коммуникативных программ следует стремиться к максимальному сходству изображения с оригиналом. Реализовать этот принцип помогает использование аппликации [Щукин, 2006].

В целом методика составления логико-коммуникативных программ несложна. Прежде всего:

- необходимо представить речевую модель высказывания т.е. методически правильный, психологически обоснованный прогнозируемый учителем вариант текста;
- выделить основные вехи и тот языковой и речевой материал, который, по мнению учителя, наиболее труден для воспроизводства;
- расположить весь материал в логической последовательности.

Составленный речевой эталон кодируется в программу. В зависимости от различных факторов (степень обучения, уровень интеллектуального развития обучающихся, уровень сформированности речевых иноязычных навыков и умений, уровень развития мыслительных способностей обучающихся данной возрастной группы и др.) выбираются средства кодирования: изобразительные и вербальные. С учетом этих же факторов определяется соотношение изобразительных средств; либо больше картинок, рисунков, открыток, аппликаций; либо больше цифр, знаков, фигур, смысловых сигналов. Наконец, отобранные средства располагаются в ЛКП таким образом, чтобы отразить содержание отдельных блоков.

Мы выделяем следующие виды логико-коммуникативных программ:

- *Лингвокультурологическое поле.*

Данная ЛКП отражает общую проблему темы и включает определённую систему взаимосвязанных культурных ассоциаций. Важное место занимает аналогии и ассоциации (Приложение Д). Эта программа является основной комплексной единицей описания объекта. Каждое поле представляет определённую картину мира, которое может быть различна в разных языках и культурах.

Структура данной ЛКП: в центре поля располагается ядро с именем поля- Университеты, на периферии поля мы видим пять субполей под название- Россия, Франция, Германия, Великобритания, Испания. В каждом субполе содержится аналогичная информация о названии, времени создания университета, о его основателях и т.д.

Лингвокультурологическое поле включает в себя определённую систему взаимосвязанных культурных ассоциаций.

Задачами данной ЛКП как средства обогащения целостной лингвокультурологической картины мира являются:

-обучать обучающихся овладению межкультурной коммуникацией, то есть «набором» способностей, которые дают для обучающихся в средней школе возможным в ситуации пересечения культур действовать эффективно, независимо и толерантно к другой культуре;

-развивать умения выстраивать языковые парадигмы на основе аналогии и ассоциации;

-развивать умения принимать участие в деятельности , максимально приближенной к реальным ситуациям общения ;

-развивать творческое мышление ;

-приобщать к культуре страны изучаемого языка ;

-формировать и обогащать общую и целостную картины мира.

Лингвокультурологическое поле можно использовать:

- в начале изучения определенной темы (например, введение к ней),
- в конце определенной темы как закрепление или обогащающая беседа ,
- как индивидуальное задание с защитой проекта,

- как групповое задание с последующей презентацией,
- как домашнее задание по составлению поля.

Моделирование таких полей позволяет ввести обучаемых в культурологию разных стран, создать методологическую основу для сопоставительного изучения стран, народов и их культур, служить своеобразных дидактических ориентиром в междисциплинарной стратегии при преподавании других теоретических и практических дисциплин в плане культурологической подготовки билингвов, филологов, будущих преподавателей иностранных языков или переводчиком.

- *Тема-семантическое поле лексикона* (Приложение Е).

Данный вид ЛКП используется как средство управления усвоением информации. Может использоваться для коррекции отдельных умений, а также могут выступать как средства контроля и самоконтроля. Тема-семантическое поле лексикона помогает систематизировать изученную лексику.

Перечислим функции Тема-семантического поля.

1. Обучающая функция, которая проявляется в их использовании качестве средство управления усвоением информации:

а) как средство построения и овладения ориентировочной основой действий;

б) как средство овладения исполнительной частью формируемых деятельностей.

2. Диагностирующая функция. Обучающиеся быстро и легко могут самостоятельно строить поля, проводить анализ конкретного материала на основе представленного поля, комментировать предложенные преподавателем поля, можно ставить диагноз, то есть судить о том, что вызывает наибольшие трудности в изучаемой теме.

3. Корректирующая функция, то есть используются для коррекции отдельных умений.

4. Контролирующая функция.

Тема-семантическое поле несет значительную познавательную нагрузку, развивает мышление, обобщение и абстрагирование, формирует обобщенный метод решения задач и служит средством ориентировки по конкретной теме.

Методика составления проходит в несколько этапов:

- Создание речевой модели по заданной шкале, т.е. конечное высказывание обучающихся.
- Выделение основных смысловых вех данной речевой модели, что позволяет показать более ярко основные моменты, а также проследить логику высказывания.
- Отбор коммуникативно-значимого материала для процесса порождения речевого высказывания, который является наиболее трудным для воспроизведения.
- Выделение новых коммуникативно-ценных лексических единиц. Прослеживается момент новизны для обучающегося, что мотивирует использовать новые лексические единицы, которые сделают речь богаче и пополнят словарный состав.
- Установление синтагматических и парадигматических связей. Уточните, могут спросить, что понимается под синтагматическими и парадигматическими связями

Обратим внимание, что при создании данной ЛКП учитываются потребности, интересы, мотивы обучающихся. Для этого рекомендуем:

- провести анкетирование обучающихся перед изучением темы и выявить наиболее употребительные ЛЕ;
- предложить обучающимся высказаться по проблеме на родном языке;
- выявить наиболее сложные моменты, а также возможности возникновения трудностей лингвистического и психологического характера.

Мы считаем, что создание тема-семантического поля лексикона требует от учителя профессионализма и творческого подхода.

- *Классическая логико-коммуникативная программа.*

В процессе апробирования наших идей была использована именно классическая логико-коммуникативная программа, структуру работы с которой описали ранее.

Предлагаем анализ и описание результатов.

2.3. Анализ и описание результатов использования логико-коммуникативных программ в процессе иноязычного речепорождения

Суть стратегии использования ЛКП в целях порождения речевого высказывания соответствующих описанным ранее критериям и описанным в главе 1, состояло следующим:

1. Определение концептуальной основы стратегии: Теория поэтапного формирования умственных действий [Леонтьев, 2001];
2. Формулирование целей стратегии: обучения речевым высказываниям (в соответствии с критериями);
3. Отбор содержания учебного материала (УМК, тематика, ситуация);
4. Процессуальная часть стратегии: определение методов, техник, приёмов деятельности учителя и обучающихся; диагностика текущих и итоговых результатов;
5. Рефлексия.

Опишем процессуальную часть стратегии:

1. Основными ключевыми моментами процесса реализации стратегии являются формулирование речемыслительной установки (РМУ), представленной в главе 1. Обучение речи есть обучение решению с выходом во внешнюю речь. Возникает вопрос, каким образом согласовать очевидную элементарность многих речевых поступков «ваза на столе», «яблоко на полу»- всё ради усвоения грамматических форм, с той сложностью, которая по мнению многих психологов присущих процессу решения мыслительных задач. По С.Л. Рубинштейну, начало мышления начинается с проблемной ситуации проблемная ситуация: «Мыслить человек начинает, когда у него возникает потребность. Мышление начинается с проблемы или вопроса, с удивления и т.д. В

качестве проблемной ситуации мы используем Речемыслительную установку.

2. Краткий анализ блоков коммуникативной программы.
3. Предъявление полной коммуникативной программы.
4. Работа обучающихся по блокам программы и её целостному воспроизведению.

Данная стратегия была реализована в период педагогической практики в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» на уроках английского языка для обучающихся 8 класса по теме «The weird weather» / «Необычное природное явление»..

Отметим, что предложенная ЛКП соответствовала возрастным особенностям обучающихся данных классов, оригинальна, доступна и понятна и что немаловажно, соответствовала требованиям программы для обучающихся средней школы. Согласно требованиям программы, обучающиеся средней школы 5-9 классы, должны уметь высказываться логично, последовательно и в соответствии с предложенной ситуацией. Кроме того, уметь кратко высказываться о фактах и событиях, используя такие коммуникативные типы речи, как описание, повествование и сообщение, а также эмоциональные и оценочные суждения. В программе представлен материал на разных уровнях организации, включая вербальный (часть предложения, отдельно выделенные слова) в соответствии рисунку 2, а также комплекс невербальных средств, соотнесенных с ситуацией (рисунки, аппликации, знаки) в соответствии рисунку 3.

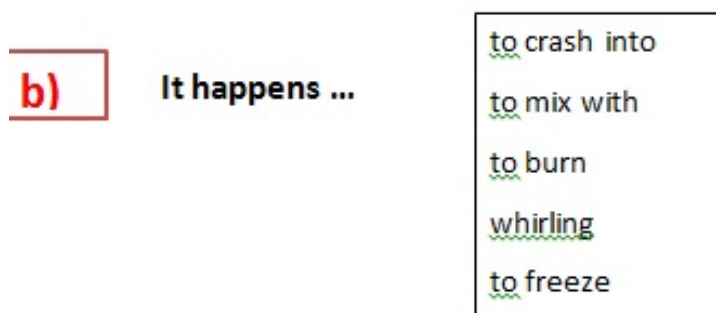


Рисунок 2 Использование вербальных средств в ЛКП

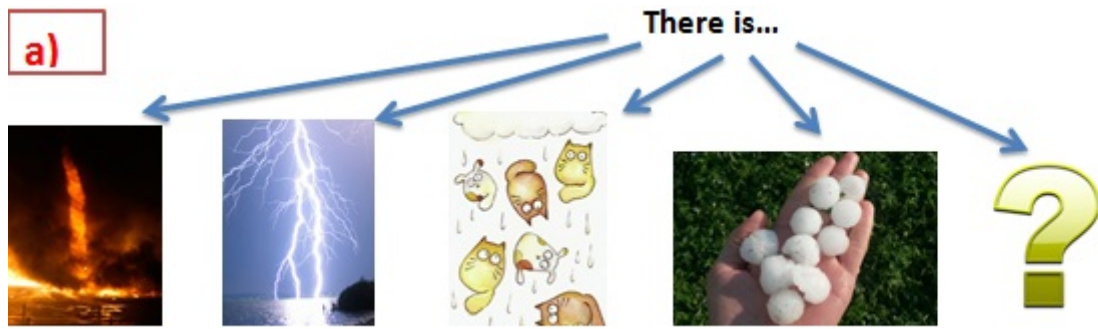


Рисунок 3 Использование невербальных средств в ЛКП

В качестве речевой поддержки была сформулирована следующая РМУ:

- "Find information on the Internet about an unusual natural phenomenon, find out information from those who saw it. Ask your classmate your questions (2-3 questions), and X(name of the student) will try to answer us».

«Прочитайте в интернете о необычном природном явлении, узнайте информацию у тех, кто его видел. Задайте своей однокласснице интересующие вас вопросы (2-3 вопроса), и X(имя ученицы) постарается нам ответить».

- В качестве визуальной поддержки представлена созданная нами Логико-коммуникативная программа (Приложение Ж).

Представим выдержки из интервью-диалога 2 воспитанниц Мариинской гимназии- интернат, где присутствуют все 4 критерия, которые мы представили раньше в главе 1.

« -...Lera, you survived in **an unusual natural phenomenon**. It was a **fiery tornado**. Tell us how it was, please.

- Ohh..in this weather phenomenon was not easy to survive!...**A fire tornado** can happen **when** high temperatures from a wildfire **mix with** strong winds.

- **How did you feel** when it happened?

- It was awful! **It was incredibly scary for** my life and for the lives of my loved ones! **Because at this moment**, we rested the whole family on the river bank.**I think**that not everyone would be able to survive this. So even after 5 years, I still think about that event.».

«- ...Лера, вы выжили в **необычном природном явлении**. Это был **огненный торнадо**. Расскажите, пожалуйста, как это было.

- Ох.. в таком погодном явлении было непросто выжить!... **Огненное торнадо** может случиться, **когда** высокие температуры от лесного пожара **смешивают/ сливаются** с сильными ветрами.

- **Как вы себя чувствовали**, когда это произошло?

- Это было ужасно! **Это было невероятно страшно для** моей жизни и для жизни моих близких! **Потому что в этот момент** мы отдыхали всей семьей на берегу реки. **Я думаю**, что не каждый смог бы пережить это. Он оказывает глубокое воздействие на психику. Поэтому даже спустя 5 лет я все еще думаю об этом событии».

Критерии, содержащиеся в данном речевом высказывании, согласно рисунку 4, выделены цветом.



Рисунок 4 - Критерии оценивания речевого высказывания

В ходе вычислений, мы можем наблюдать соотношение лексем отвечающих параметрам к общему количеству используемых лексем в данных речевых высказываниях, в соответствии с рисунком 5.



Рисунок 5 - Соотношение лексем отвечающих параметрам к общему количеству используемых лексем в данных речевых высказываниях

Теперь сравним полученные результаты речевых высказываний без применения РМУ и ЛКП и речевые высказывания с их применением, согласно рисунку 6.

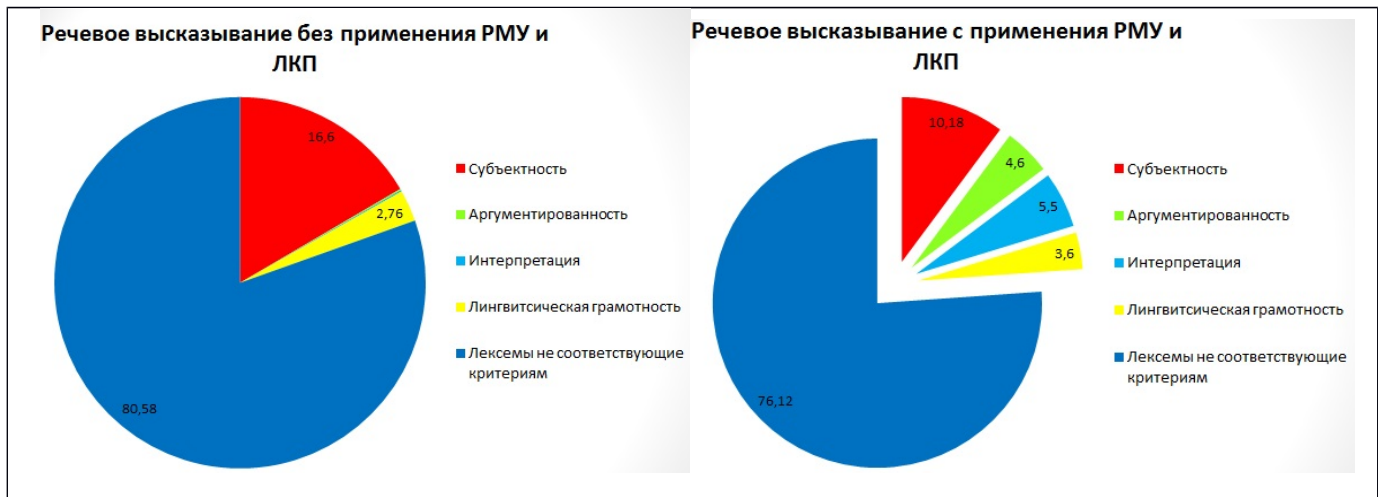


Рисунок 6 - Речевое высказывание без применения РМУ и ЛКП и речевое высказывание с применением РМУ и ЛКП

Сравнивая полученные результаты, можно говорить об эффективному применённой стратегии, а именно:

1) были повышены мотивационные установки обучающихся, им было интересно работать по данной стратегии;

2) речевые высказывания в целом отвечали выделенным нами критериям;

3) особо отмечаем, что такой критерий речевого высказывания, как аргументированность, который был наиболее слаб до апробирования, значительно изменился в лучшую сторону;

4) отмечаем возросший объём высказывания, обучающимся было настолько интересно работать, что возникало желание более подробно высказываться по проблеме и пытаться интерпретировать.

Поскольку, как мы указывали ранее, в стратегию входит рефлексия, то считаем важным, подвести итог деятельности учителя по выявлению причинно-следственных связей:

- Подобная работа требует системы;
- Эпизодически используемая стратегия не даст всех тех ожидаемых результатов, на которые мы рассчитываем, однако сам факт наметавшихся положительной тенденции в обучении иноязычному высказыванию, очевиден;
- Учителю важно уловить тот момент, когда нужно исключать использования ЛКП и предоставлять обучающимся полную самостоятельную;
- Понимания затраты учителя в разработках ЛКП, можно изучить проблему их составления самими учениками в виде набросков речевого высказывания, своего рода шпаргалок, ассоциативных карт и т.п. соответственно особенностям и желаниям обучающимся

Выводы по главе 2

Управление процессом иноязычного речепорождения требует от учителя знания, хотя бы в самых общих чертах, проблемы Теории поэтапного формирования умственных действий, а также основные принципы управления и механизмы РД. Особенно важно, владеть комплексом средств управления в виде визуальных и речевых поддержек. В нашей работе, всё сказанное вошло в разработанную и предлагаемую нами стратегию управления иноязычным речепорождением. Кратко, мы описали суть этой стратегии и показали процесс и

результаты её внедрения в учебный процесс. Нами проанализированы речевые высказывания обучающихся с учётом разработанных ранее критериях, приведены сравнительные данные, полученных результатов, с теми которые были представлены до апробирования. Предложенная нами формула эффективности данной стратегии позволяет нам говорить о её продуктивности.

Применение логико-коммуникативных программ в комплексе с речемыслительными установками методически оправдано, как показала практика, во всех отношениях. Компактные, часто необычные сигналы, вызывая интерес обучающихся, побуждают их к творческому труду, заостряют внимание, способствуют запоминанию и переводу в долговременную память языковых и речевых форм. Одним из самых важных преимуществ использования ЛКП в процессе иноязычного речепорождения - это то, что они позволяют охватить совокупность всех звеньев информации, увидеть и установить связи между ними, содействуют развитию логических умений.

Заключение

В методике преподавания иностранных языков значительное внимание уделяется формированию и совершенствованию умения говорения. Совершенное владение языком, уровень прогресса и эффективности определяется качеством сформированности данного речевого умения. Одно лишь знание языка не всегда подразумевает умение хорошо и ясно выразиться на том или ином языке. Главной целью обучения иностранному языку является умение использовать его в реальной ситуации, т. е. адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях.

Согласно Г. В. Колшанскому, «...знание отдельных элементов языка, как то: отдельных слов, отдельных предложений, отдельных звуков – не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения... владение языком должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении» [Колшанский, 1985].

Говорение – это один из интерактивных способов коммуникации в реальной среде и в определенный момент времени, т. е. без планирования говорящий на иностранном языке должен быстро и четко выразиться.

Анализ теоретических работ отечественных и зарубежных исследователей, привёл нас к тому, что правильно формулировать мысль в процессе речепорождения на уроке иностранного языка достаточно сложно. Кроме того, данный процесс требует большого количества времени и практики, поэтому важно помочь учащемуся быстрее, продуктивнее и эффективнее справиться с этой задачей. Известно, что внимание обучающегося 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. Это рождает трудности в речепорождении.

Исходя из этого, мы пришли к выводу, что для управления процессом иноязычного речепорождения, учителю необходимо знать принципы управления речепорождением. В нашей работе, мы рассмотрели и предложили использование

таких средств управления как речемыслительные установки и логико-коммуникативные программы. Применение данных средств позволяет эффективно продуцировать речепорождение, обеспечивая его логичность, полноту, лексико-грамматическое многообразие, организуя высказывание в смысловые блоки, вычленяя детали и формируя основную мысль высказывания, стимулируя употребление определенных языковых и речевых средств.

РМУ в комплексе с ЛКП помогают структурировать, стимулировать речепорождение, вызывают к необходимости использовать ту или иную информацию, если поиск её необходим, у других вскрывают потенциальные возможности, вселяют уверенность, создают некоторый психологический комфорт.

Проведенное исследование дает возможность использования материалов исследования в процессе лекций по методике преподавания иностранных языков, на семинарах и в программах педагогических практик. Применение данных материалов на практике позволяет по-новому рассмотреть на процесс иноязычного речепорождения с позиций современного вектора развития иноязычного образования. Полагаем, что проблема данного исследования должна иметь своё развитие в исследовательском плане.

Список использованных источников

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров \\
Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Худ. лит., 1986. С. 440
2. Богданова О.С. Пока не начался урок: разговор с учителем: учебно-методическое пособие /Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 224 с.
3. Богданова О.С., Высоцкая М.Н. Размышляем, решаем, создаём: сборник заданий по лингвистике и методике обучения иностранным языкам/ О.С. Богданова, М.Н. Высоцкая ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 312 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982. 368с.
5. Гурвич,П.Б. О четырех общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам // Иностр.яз.в шк. 2004. №1. С.24-25.
6. Есипович, К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе: учебное пособие / К.Б. Есипович. Москва : Просвещение, 1988. 191 с.
7. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 366 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Изд. 2-е, дополн. М : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 15 с.
9. Зимняя И. А. 3-62 Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
- 10.Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / 2-е изд. М.: Просвещение, 2001. 160 с.
- 11.И. А. Зимняя Лингвопсихология речевой деятельности Москва — Воронеж , 2001. 432 с.
- 12.Ивин А.А. (ред) Философия: Энциклопедический словарь. М, 2004. 1072 с.
- 13.Колшанский, Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения [Текст] / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 10-14.
- 14.Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: "Смысл", 2003, 287 с.

15. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. М.: РАО/МПСи, 2001. 127 с.
16. Матюшин А.В. «Проблемы интерпретации литературного художественного текста»: учебное пособие / А.В. Матюшин; Федеральное агентство по образованию ГОУВПО, издательство КГПУ, 2007. 190 с.
17. Невская В.И. Обучение студентов языковых факультетов творческому высказыванию. М., 1999. 232 с.
18. Пассов, Е. И., Кузовлева, Н. Е. Урок иностранного языка. М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
19. Скиннер Б. Ф. // Психология: Биографический библиографический словарь / Под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. СПб.: Евразия, 1999. 573 с.
20. Сопер П. Л. Основы искусства речи. М.: Яхтсмен, 1995. 416 с.
21. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 541 с.
22. Сурдина Е. В. Управление учебной деятельностью студентов в процессе обучения иностранному языку: на материале медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009. 21 с.
23. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Издание 2-е, дополненное, исправленное. М.: Издательство Московского университета, 1984. 345 с.
24. Тихомирова С. В. (ред.) Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / М., 2011. 431 с.
25. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе ; отв. ред. И.В. Имедадзе. М. : Смысл; СПб.: Питер, 2004. 412с.
26. Филатов В.М. (ред.) Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Часть 1. Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
27. Филиппов К. А. Ф53 Лингвистика текста: Курс лекций. СПб.: Изд-во. С.-Петербург. ун-та, 2003. 336 с.
28. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989. 30 с.
29. Хомский Н., Язык и мышление, пер. с англ., М., 1972. 123 с.

30. Хужаниязова Г. Ю. Говорение как цель обучения английскому языку [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 15-18. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3550/> (дата обращения: 15.05.2019).
31. Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке. М.: Просвещение. 1980. 135 с.
32. Шехтер И.Ю. Живой язык / Ю. И. Шехтер. М. : РЕКТОР, 2005. 240 с.
33. Щукин А.Н.. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. 2006. 480 с.
34. Bock, K. Psychonomic Bulletin & Review (1996) 3: 395. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.3758/BF03214545> (дата обращения: 21.04.2019)
35. E. D. Hirsch, Jr., Joseph F. Kett, J. Trefil. The New Dictionary of Cultural Literacy. — Boston; N.-Y.: Houghton Mifflin Company. 2002.
36. GARNHAM, A. (1985). Psycholinguistics: Central topics. London: Methuen.

Приложение А



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

**VII Международный научно-образовательный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»**

ДИПЛОМ

III степени

вручается

Харитоновой Анастасии Вячеславовне,

студентке факультета иностранных языков
КГПУ им. В.П. Астафьева,

за доклад на тему:

«Речевые и визуальные поддержки в процессе иноязычного речепорождения»

в секции «Языковое поликультурное образование:
опыт, проблемы и перспективы»

на VII Всероссийской научно-практической конференции с
международным участием «Теория и методика преподавания иностранных
языков в условиях поликультурного общества»
4-5 декабря 2018 года

Проректор по науке
и международной деятельности



С.Н. Шилов

Красноярск
2018

Приложение Б



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»

ДИПЛОМ

награждается

ХАРИТОНОВА АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
*за 2 место в III Международном конкурсе
научно-исследовательских работ студентов,
магистрантов и аспирантов
«В мире науки: вопросы филологии,
лингводидактики и переводоведения»*

*Председатель жюри
Декан факультета
иностранных языков
ЧГУ им. И.Я. Яковлева,
к. филол. н., доцент*



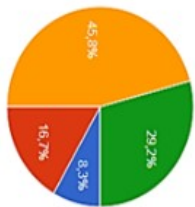
2 апреля 2019 г., г. Чебоксары

Приложение В

Можете ли Вы порассуждать на иностранном языке (французский, английский и т.д.) на любую тему?

24 ответа

3

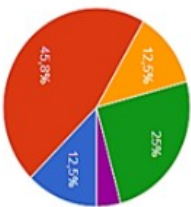


- Да, я могу с лёгкостью порассуждать на любую тему
- Да, но с использованием алфавитного словаря или такс
- Нет, если я не владею информацией на ту или иную т
- Если тема мне интересна, в противном случае, я буду молч
- А зачем мне говорить на иностранном языке?

По Вашему мнению, Ваше высказывание имеет определённую структуру (вступление, аргументы, выводы)?

24 ответа

4



- Да, я всегда говорю правильно
- Да, но с помощью примера из текста на доске/послушаве однокурсника и т.д.
- Нет, порой я не знаю, как обосновать свою точку зрения
- Не всегда. Стучался, что я не знаю, как начать или как закон-
- А зачем мне говорить на иностранном языке?

"Процесс речепорождения на уроках иностранного языка для обучающихся средней школы"

<https://forms.gle/RyUuAS2lWtM1r439>

Можете ли Вы свободно дать ответ на иностранном языке (французский/ английский и т.д.)?

24 ответа

1



- Да, с лёгкостью
- Да, в случае если дается время, и подготовки
- Да, но с использованием алфавитного словаря или текста
- Нет, это дается мне с трудом
- А зачем мне говорить на иностранном языке?

Что помогает Вам порассуждать на предложенную тему на уроках иностранного языка (французский/ английский и т.д.)?

24 ответа

5



- Самая тема, которая является актуальной и интересной для меня
- Текст в учебнике или просмотренные видеоматериалы
- Учитель, который вызывает интерес к теме, с помощью интересной во...
- Картинки в учебнике, на доске, на раздаточном материале и т.д.
- А зачем мне говорить на иностранном языке?

Боишься ли вы говорить на уроках иностранного языка (французский/ английский и т.д.)?

24 ответа

2



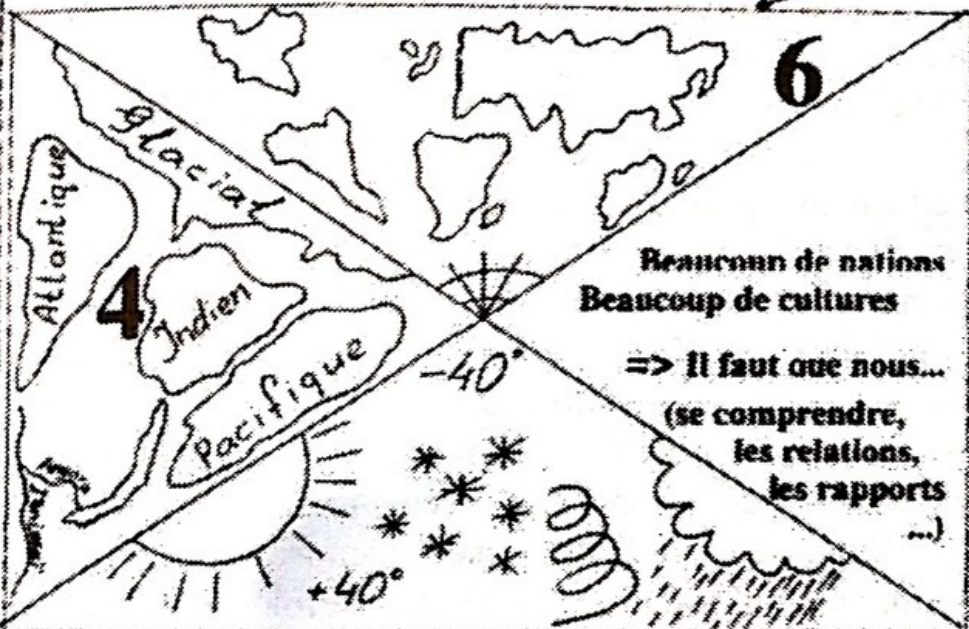
- Нет, я не боюсь выражать свое мнение на иностранном языке
- Да, боюсь показаться смешным вынуждает меня молчать
- Нет, если мне позволяют однокурсники подсказали
- Мне не интересно, что подумают обо мне учитель и однокурсники
- А зачем мне говорить на иностранном языке?

Приложение Г

Логико-коммуникативная программа
 (Богданова О.С. Тема: «Наша планета» 6–8 классы).
 См. ж. Иностранные языки в школе. 1988. № 5

I Je veux parler de ma planète (belle, bleue...)

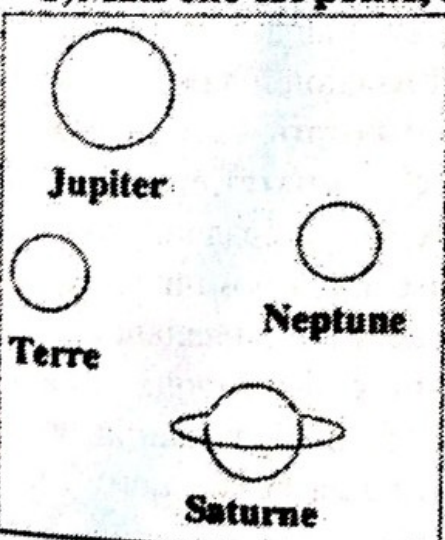
a) Notre planète est grande, n'est ce pas? – Oui!



Beaucoup de nations
 Beaucoup de cultures
 => Il faut que nous...
 (se comprendre,
 les relations,
 les rapports
 ...)

II

b) Mais elle est petite, ma planète...

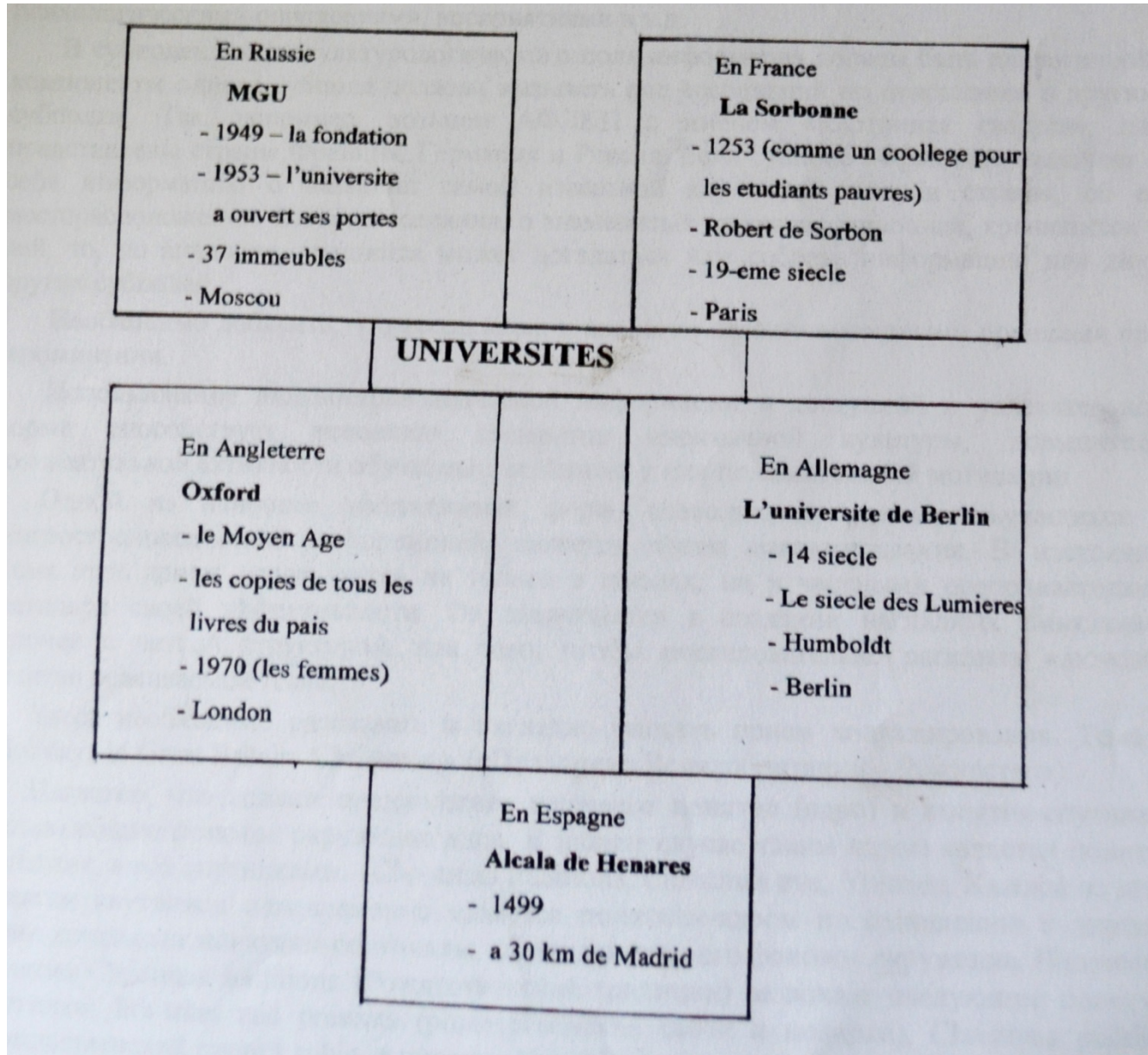


Jupiter
 Neptune
 Terre
 Saturne

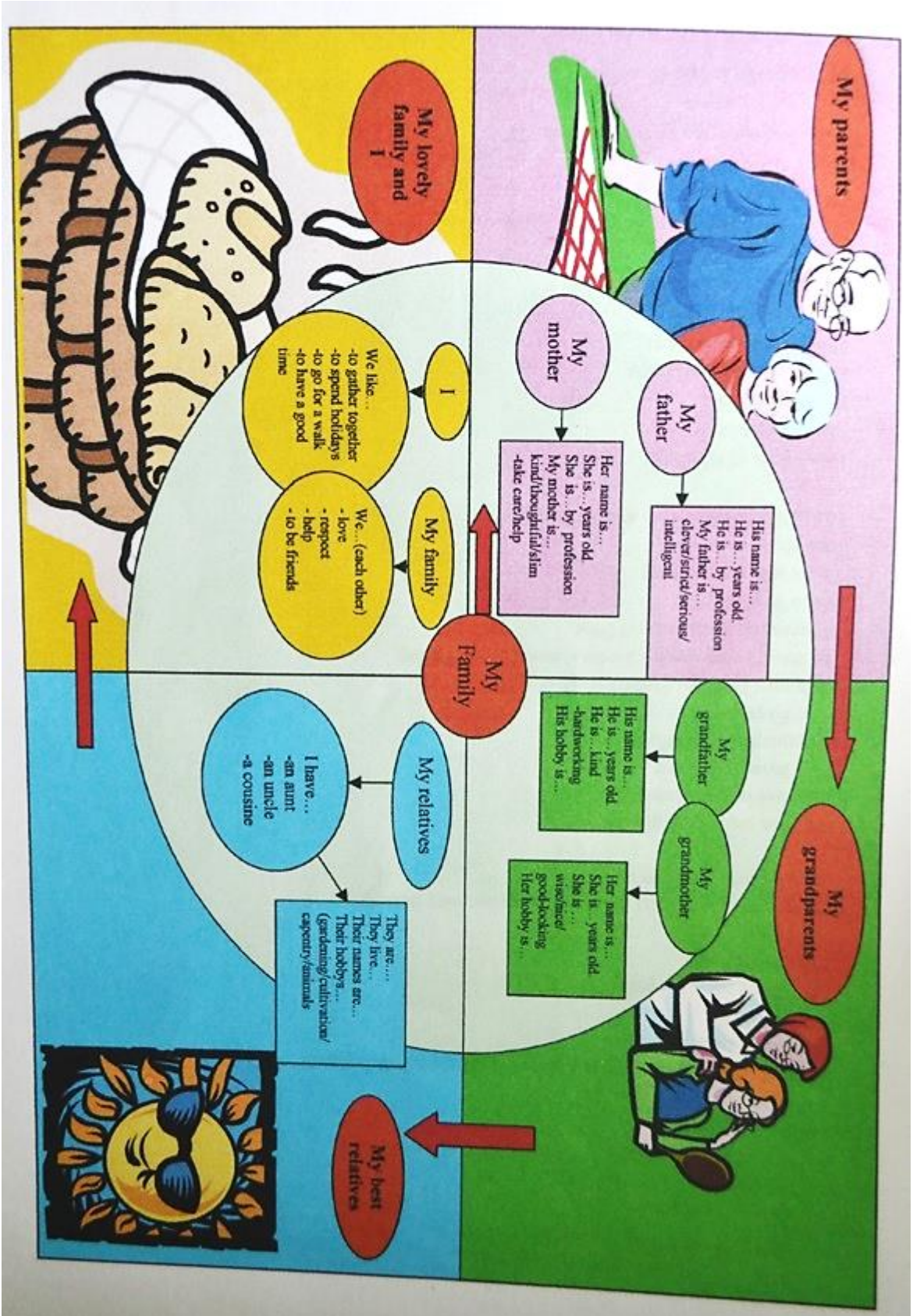
**1 minute → on met
 au monde
 ↓
 vivre seulement**

III Pour conclure... (protéger)

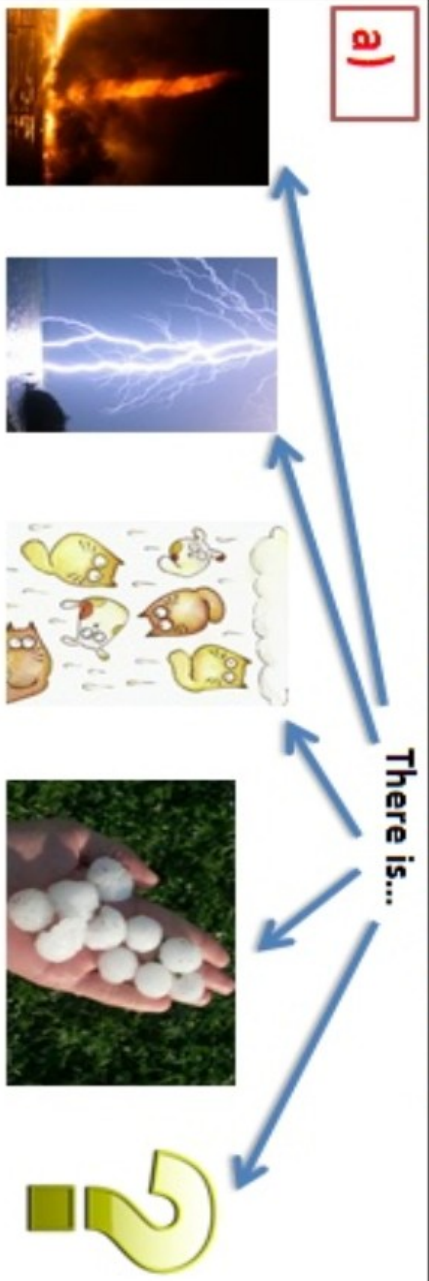

Приложение Д



Приложение Е



Приложение Ж

<p>The kinds of weird weather actually happen. Imagine if you heard...</p>	<p>a)</p>  <p>There is...</p>
<p>b)</p> <p>It happens ...</p> <div data-bbox="638 873 1021 1142" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>to crash into to mix with to burn whirling to freeze</p> </div>	<p>c)</p> <p>It's ...</p> 
<p>I think .../ In my opinion .../ I suggest ... (?)</p>	

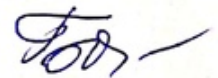
ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе Харитоновой А.В. на тему : « Использование речевых и визуальных поддержек в системе средств управления процессом иноязычного речепорождения обучающимися 7-8 классов»

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования БОГДАНОВА О.С.

Формулирование темы выпускной квалификационной работы А.В.Харитоновой само по себе уже определяет степень её актуальности. В настоящее время мы настолько не избалованы речевыми успехами изучающими иностранный язык, что любые попытки разработать и предложить стратегию обучения продуктивному речепорождению можно приветствовать. Нельзя сказать, что проблема управления речевой деятельностью учащихся не разрабатывается. Но также нельзя не признать, что практический потенциал этой проблемы ещё далёк от завершения и эффективности. В этой связи автор выпускного квалификационного сочинения обратился к обзору и анализу темы управления иноязычным речепорождением и обнаружил значительные пробелы. В своём исследовании А.В.Харитонova предлагает использовать визуальные и речевые поддержки процесса речепорождения, ограничивая их речемыслительными установками и логико-коммуникативными программами. Аргументированно, логично, грамотно дипломица обосновывает высокую степень продуктивности именно этих средств методического управления. С учётом выделенных критериев говорения как результата процесса речепорождения на ИЯ она доказывает эффективность своей стратегии. Работоспособность А.Харитоновой, её ответственность, сформированность общепрофессиональных и общекультурных компетенций в достаточной мере способствовали успешному ходу исследовательской работы и её результатам. Нельзя не оценить гностические умения студентки, наличие которых позволили осуществлять выбор среди многочисленных источников тех, которые имеют непосредственное отношение к данной работе, а также оценивать теоретические тезисы учёных, практиков и преломлять их в своём исследовании. Выполненная практическая часть ВКР, безусловно, вносит вклад в профессиональную деятельность учителя ИЯ. Вся выпускная работы выполнена грамотно, носит завершённый характер, соотносится с целью, задачами, гипотезой и методологией исследования. В качестве пожеланий можно рекомендовать А.В.Харитоновой больше выражать свою позицию по тем или иным вопросам, формулировать личностное отношение к проблемам, но это дело времени и опыта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: Представленная выпускная квалификационная работа А.В.Харитоновой отвечает требованиям, предъявляемым к такого рода исследованиям и может быть рекомендована к защите с высокой оценкой. Научный руководитель: к.п.н., доцент Богданова О.С.





СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Харитоновна Анастасия Вячеславовна
Подразделение	кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Использование речевых и визуальных поддержек в системе средств управления процессом иноязычного речепорождения обучающихся 7-8 классов ВКР__2
Название файла	ВКР__2.docx
Процент заимствования	27,29%
Процент цитирования	7,81%
Процент оригинальности	64,90%
Дата проверки	02:15:16 23 июня 2019г.
Модули поиска	Кольцо вузов; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Модуль поиска перефразирований Интернет; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска переводных заимствований; Цитирование; Сводная коллекция ЭБС
Работу проверил	Богданова Ольга Самойловна ФИО проверяющего

Дата подписи

23.06.2019.

Подпись проверяющего

Чтобы убедиться
в подлинности справки,
используйте QR-код, который
содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.