

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

Ковалева Динара Давладована

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Эмоционально-смысловой подход к процессу обучения устному иноязычному
общению на уроках иностранного языка

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

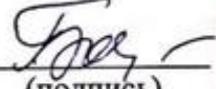
Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный
язык (французский язык и английский язык)

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 2019г. 
(подпись)

Дата защиты « 28 » июля 2019г.

Обучающийся: Ковалева Д.Д.

« 8 » 05 2019г. 
(подпись)

Оценка отлично
(прописью)

Красноярск 2019



ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
1. Теоретико-практические предпосылки исследования проблемы.....	10
1.1. Иноязычное общение как основа и механизм иноязычного образовательного процесса.....	10
1.1.1. Сущностные характеристики иноязычного общения.....	15
1.1.2. Взаимосвязь процессов речевого общения, мышления и эмоций.....	20
1.2. Речевое высказывание как продукт устного иноязычного общения.....	22
1.3. Анализ существующей действительности в ракурсе проблемы исследования. Причинно-следственные связи результатов анализа.....	26
Выводы по главе 1.....	30
2. Реализация идей эмоционально-смыслового подхода в процессе обучения устному иноязычному общению.....	32
2.1. Психолого-дидактические основы эмоционально-смыслового подхода.....	32
2.1.1. Предпосылки возникновения эмоционально-смыслового подхода.....	34
2.1.2. Основные положения эмоционально-смыслового подхода.....	36
2.2. Живая речь как продукт устного иноязычного общения.....	37
2.2.1. Понятие термина «живая речь». Личностные и эмоциональные особенности обучающихся в процессе порождения живой речи.....	38
2.3. Факторы успешной реализации идей эмоционально-смыслового подхода в процессе обучения устному иноязычному общению.....	40
2.4. Стратегическая составляющая процесса обучения устному иноязычному общению с позиций эмоционально-смыслового подхода.....	44
2.4.1. Основные принципы стратегии реализации идей эмоционально-смыслового подхода к обучению устному иноязычному общению.....	45
2.4.2. Формирование оценочных суждений как показателя смыслодержущего высказывания.....	48

2.4.3. Речевые модели учителя как возможность подражания в процессе обучения устному иноязычному общению.....	51
2.5. Дебаты как продуктивный прием реализации идей эмоционально-смыслового подхода. Описание процесса опробования предлагаемой стратегии.....	53
Выводы по главе 2.....	61
Заключение.....	63
Список использованных источников.....	65
Приложение А.....	70
Приложение Б.....	71
Приложение В.....	73
Приложение Г.....	74
Приложение Д.....	75
Приложение Е.....	76

Введение

Известно средневековое высказывание «Не ради плуга пашет крестьянин», которое отражает общую идею данного исследования – цель иноязычного образования не есть язык, им является общение.

В период между 70 и 30 тысячами лет назад вид *Homo Sapiens* претерпел когнитивную революцию – появление новых способов думать и общаться. Ученым пока не известно, что ее спровоцировало, но до когнитивной революции общение людей не отличалось от того, которое демонстрируют нынешние шимпанзе – они обменивались важной информацией с помощью общепринятых вербальных и невербальных кодов. Однако с ее наступлением содержание общения очень изменилось – оно стало касаться самих людей, отношений между ними, что лишний раз доказывает – человек существо социальное. Люди обрели способность сплетничать, обсуждать друг друга, тем самым укрепляя социальные связи в группах, усложняя сеть межличностных отношений в ней. Другая черта, демонстрирующая уникальность человеческого общения – это передача не только объективной реальности, но и сообщение вещей, которых мы никогда не слышали и не видели – общение, основанное на языке воображения. На нем строится весь культурный пласт человеческой жизни, ведь с появлением языка воображения появились мифы, легенды, ритуалы, религия, а также «фикции», «социальные конструкты» и «воображаемые реальности», благодаря которым человек научился строить сверхсложные социальные организации типа государств, бирж, корпораций, политических партий, в общем, всего, на что не были бы способны даже самые умные приматы. И все это – благодаря нашему особенному общению [Харари, 2019].

Иноязычное же общение, обучению которому и посвящено данное исследование, получило актуальность совсем недавно. После недавнего завершения периода «биполярности» наш мир перешел в стадию, именуемую глобализацией – стремительному сближению государств в экономическом, политическом и культурном аспектах. Границы становятся все более условными, а возможности для человеческого развития растут с такой же скоростью и в

последние десятилетия общество наблюдает смену социального статуса иностранного языка как средства общения. Теперь граждане практически полностью свободны в выборе страны для обучения, работы, жизни и даже отдыха. Однако, несмотря на значимость общения вообще и иноязычного в частности, анализ реальности в контексте исследуемой проблемы долек от желаемых результатов.

Сегодня в программе по иностранным языкам и в материалах ФГОС особо выделена цель обучения иноязычному общению, способности участвовать в межкультурном общении [ФГОС, 2010]. В связи с этим изменился и подход к иноязычному образованию. Для того, чтобы сформировать если не полноценную би-/поликультурную языковую личность (нам это не под силу по причинам ограниченности условий иноязычного образования в школе), то хотя бы основные её черты, мало научить школьника системе языка. Опыт показывает, что школьники, демонстрирующие удовлетворительные результаты в языковых тестах, могут терпеть коммуникативные неудачи в реальном общении на иностранном языке – их речь бедна, «мертва», лишена личностного отношения и заинтересованности [Мильруд, 2017, с.3]. В необходимости искать возможности для решения описанных противоречий заключается **актуальность** нашего исследования.

В качестве решения поставленной проблемы мы предлагаем идеи эмоционально-смыслового подхода, которые было решено воплотить в процесс обучения иноязычному общению.

В качестве **объекта** данного исследования выступает процесс обучения иноязычному общению. **Предметом** являются основные идеи эмоционально-смыслового подхода к иноязычному образованию, воплощённые в методические стратегии.

Целью выпускной квалификационной работы является изучение возможностей и разработка стратегии эмоционально-смыслового подхода к обучению иноязычному общению.

Мы предположили, что, если в процессе обучения иноязычному общению целенаправленно использовать идеи эмоционально-смыслового подхода, то результаты такого обучения незамедлительно скажутся на качестве речевых продуктов обучающихся и умениях общения на иностранном языке. Мы полагали в этой связи, что основными идеями эмоционально-смыслового подхода в нашем случае будут следующие:

- 1) Опора на принцип живого слова;
- 2) Использование объектов со смысловым содержанием;
- 3) Личностный, а не индивидуальный подход;
- 4) Осуществление иноязычного образования в процессе перехода от речи к языку, а не наоборот;
- 5) Необходимость воздействовать на человека таким образом, чтобы он познавал и использовал, а не «учил» язык.

Цель исследования определила основные его **задачи**:

- 1) Проанализировать феномен общения вообще и иноязычное общение в частности, как основу и механизм иноязычного образовательного процесса, изучить его сущностные характеристики;
- 2) Проанализировать существующую действительность в ракурсе проблемы исследования;
- 3) Изучить сущность и принципы эмоционально-смыслового подхода, а также факторы успешной реализации его идей;
- 4) Разработать стратегическую составляющую процесса обучения устному иноязычному общению с опорой на выделенные нами основополагающие идеи эмоционально-смыслового подхода;
- 5) Описать процесс опробования предлагаемой стратегии.

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

1. Теоретические: анализ исследований отечественных и зарубежных авторов в контексте проблемы исследования, изучение и анализ программных

документов (ФГОС, программы по иностранным языкам) учебных программ, справочных материалов;

2. Эмпирические: обобщение опыта отечественных и зарубежных специалистов, наблюдение, осуществление срезов речевой деятельности обучающихся;

3. Гипотетико-дедуктивные: метод мысленного эксперимента;

4. Практические: анализ результатов проведенного опробования;

5. Статистические: составление диаграмм по результатам наблюдения.

Научную базу исследования составляют работы Л. С. Выгодского, А. Р. Лурии и А. А. Леонтьева, которые помогли нам глубже проанализировать особенности явления общения и его психологических аспектов. Важнейшее место среди исследований методического плана в ракурсе нашей проблемы занимают работы Е. И. Пассова, О. С. Богдановой, И. А. Зимней и Р. П. Мильруда, выявляющие сущностные черты иноязычного общения и важнейших факторов обучения ему. Ведущие идеи разрабатываемой стратегии основаны на исследованиях И.Ю. Шехтера.

Общую методологическую основу данной работы составляют;

1) Концепция единства языка и личности в антропологии, согласно которой целью иноязычного образования является воспитание развитой языковой личности;

2) Положения теории коммуникативного и эмоционально-смыслового подходов к иноязычному образованию: иноязычное общение – это процесс обмена смыслами, идеями, ценностями, но не словами, порой пустыми фразами; только информация, основанная на смысловых тезисах, мотивационных установках обучающихся, реальной действительности может стать базой для общения на иностранном языке и стимулом для участия в нём; основным принципом иноязычного общения должен стать принцип живого слова, сформулированный автором эмоционально-смыслового подхода И. Ю.Шехтером.

Организация исследования осуществлялась в 4 этапа:

На первом, подготовительном этапе, осуществлялся выбор темы, определялась проблематика, выделялись предмет и объект исследования, подбор и изучение основных источников, формулировались цели, задачи исследования, формировалась его структура.

На втором этапе, исследовательском, анализировалась литература, осуществлялось наблюдение за процессом общения учителя и учащихся в рамках уроков иностранного языка.

Третий этап был посвящен опробованию предлагаемой стратегии обучения иноязычному общению и анализу его результатов.

На четвертом этапе, корректировочном, уточнялись некоторые положения, задачи.

Пятый, обобщающий этап, был посвящен окончательному оформлению работы, подготовке к защите работы.

Теоретико-практическую значимость работы видим в том, что нами подробно изучен и описаны явления общения в целом, а так же иноязычного общения в частности; изучены и проанализированы идеи и принципы эмоционально-смыслового подхода к обучению иноязычному общению, а также разработана стратегия его применения. Полагаем, что данное исследование внесло вклад в практику иноязычного образования и считаем, что использование основных положений нашего исследования обогатит курс лекций по методике и лингводидактике, будет полезно для использования на спецкурсах, во время педагогической практики студентов и будет востребовано учителями иностранных языков.

База исследования: старшие классы КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» г. Красноярск.

Апробация исследования осуществлялась в процессе:

1. Доклада «Иноязычное общение на уроке: миф или реальность» 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].

2. Лекции по теме «Обучение иноязычному общению» для студентов четвертого курса КГПУ им. В.П. Астафьева 17 мая 2019 года [Приложение Б].

Данное исследование в своей **структуре** содержит введение, две главы, заключение, список использованных источников, который включает в себя 50 наименований. Кроме того, к работе создано приложение.

Глава 1. Общие теоретико-практические предпосылки исследования проблемы

Человек – это социальное существо, чью жизнь невозможно представить без нахождения в обществе, и общение всегда было неотъемлемой частью социального аспекта его жизнедеятельности.

Общение – это широкое, многоплановое понятие, изучением которого занимаются такие науки как психология, социология, педагогика и лингводидактика. Это значит, что определить данное явление можно совершенно по-разному, однако всегда оно означает некий обмен между людьми – информацией, опытом, мнениями, чувствами, эмоциями, оценками.

Общение играет важнейшую роль в отношениях людей. Только через общение ребенок способен социализироваться, получить знания о мире и обществе, в котором он живет, усвоить систему культурных и нравственных ценностей, необходимых для существования в обществе.

Более того, общение формирует не только систему знаний о внешнем мире, но и помогает сформировать внутренние качества, ценности и ориентиры человека, помогает узнать и понять самого себя.

1.1. Иноязычное общение как основа иноязычного образовательного процесса

В настоящее время роль общения в мире несравнимо высока, так как возможностей для его установления становится больше с каждым днем, благодаря техническому прогрессу и общей тенденции глобализации. Границы между странами все чаще становятся условными, а сотрудничество между ними – все более желанным для людей из самых разных сфер. Сегодня способность общаться на иностранном языке нужна не только представителям крупных международных компаний, но и студентам, находящимся в поиске зарубежных стажировок, обучений, курсов, и даже школьникам. Сфера туризма также стремительно

развивается и все чаще путешественники ощущают необходимость умения общаться хотя бы на одном иностранном языке.

Исходя из изменившихся запросов к результату иноязычного образования в последние десятилетия изменился и подход к обучению иностранному языку. Основной задачей иноязычного образования стало создание благоприятных условий для устойчивого и непрерывного развития языковой личности, в то время как его целью является достижение базового уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

В нашем исследовании явление иноязычного общения рассматривается с позиции иноязычного образования, следовательно, есть необходимость проанализировать данное понятие. Термин «иноязычное образование» был введен в научный оборот в конце 90-х годов XX века Е.И. Пассовым, который предложил рассматривать иностранный язык не как «учебный предмет», а как «образовательную дисциплину». Концепция Е. И. Пассова базируется на формуле «культура через язык, язык через культуру», где культура выступает в качестве содержания иноязычного образования. Суть концепции сводится к следующим положениям [Пассов, 2000]:

1) Иноязычная культура является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательный (познание иностранной культуры и языка как ее компонента), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение всеми навыками речевой деятельности);

2) В познавательном плане основу обучения составляет диалог культур (он же является методологической основой иноязычного образования);

3) В воспитательном плане при социокультурном подходе акцент ставится на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух (или более) народов и существующих между ними различий;

4) Одна из задач иноязычного образования – формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной культурой;

5) Учебная цель обучения сводится к формированию коммуникативной компетенции, т.е. готовности к общению на иностранном языке;

6) Смещение акцента в образовании с личности учителя на личность ученика способствует не только изменению статуса обоих в процессе обучения, но и преодолению авторитарного типа педагогического взаимодействия, при этом обучающийся приобретает статус субъекта учебно-воспитательного процесса наряду с учителем.

Целью современного иноязычного образования, по мнению Пассова, является развитие индивидуальности в диалоге культур [Пассов, 2010]. На основе этого можно выделить следующие задачи современного иноязычного образования:

1) осуществление познания языка и культуры в единстве и в обогащении друг друга;

2) формирование у обучающихся общей картины мира, адекватной современному уровню знаний, общей культуры личности, интеграции ее в систему мировой и национальной культур (закон об образовании);

3) развитие способности к межкультурному общению средствами иностранного языка;

4) воспитание человека, интегрированного в современное общество и нацеленного на его совершенствование.

Добавим, что выделяя категорию личности, в ракурсе иноязычного образования имеют в виду би-/поликультурную языковую личность.

Названные задачи требуют реформирования процесса преподавания иностранных языков в современной школе, что имеет свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте от 2012 года, по которому все образовательные учреждения выполняют переход от обучения иностранному языку к иноязычному образованию. Смена понятий подразумевает

собой также смену фокуса описываемого процесса: теперь целью образования является не столько уровень владения иностранным языком, сколько готовность общаться на нем. Кроме цели, образование имеет и иное содержание, которой становится иноязычная культура.

Рассматривая общение как основной механизм иноязычного образования необходимо представить ряд определений этому феномену. Следует отметить, что этому особому способу взаимоотношений между людьми уделяют внимание ученые из разных областей, таких как философия, психология, педагогика, лингвистика и социология.

Российский исследователь А.А. Леонтьев определил общение следующим образом: «общение – это процесс или процессы, осуществляющиеся внутри определенной социальной общности – группы, коллектива, общества в целом, процессы, по своей сущности не межиндивидуальные, а социальные. Они возникают в силу общественной потребности, общественной необходимости» [Леонтьев, 1996]. Следует отметить, что в плане своих целей и форм иноязычное устное общение не обладает существенными отличиями от устного общения на родном языке.

Авторы Нового словаря методических терминов дают следующее определение данному понятию: «общение – взаимодействие субъектов, при котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности» [Азимов, 2009].

Б.Д. Парыгин отметил, что «общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к друг, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга» [Парыгин, 1999].

Вне зависимости от того, каким именно образом определять общение, очевидными остаются его цели. Во-первых – это обеспечение коллективной деятельности. Без общения невозможно организовать даже малейшее взаимодействие, оно необходимо членам группы, как на этапе планирования

деятельности, так и на протяжении всего ее процесса, для организации эффективной слаженной работы и достижения наилучшего результата. Во-вторых – это реализация самих общественных отношений.

Исходя из этого, Леонтьев выделяет несколько видов общения: социально ориентированное, групповое предметно ориентированное общение и личностно ориентированное общение.

Под социально ориентированным общением (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление) подразумевается, что докладчик всегда выступает в качестве представителя общества (коллектива, социальной группы), и решаемая им задача – это социальная задача. Значит, он побуждает аудиторию к непосредственной социальной активности, или старается изменить убеждения слушателей, их систему ценностей, социальный фон и т.д. Это своеобразный процесс общественной саморегуляции, так как в этом общении непосредственной реализуются общественные отношения, и организуется их социальное взаимодействие.

Второй вид общения – групповое предметно ориентированное, представляет собой общение, включенное в коллективный труд. Оно помогает коллективу решить ту или иную задачу. Задача такого общения также носит социальный характер, так как его цель – организация коллективного взаимодействия в процессе труда.

И, наконец, личностно ориентированное общение – это и есть, то самое общение одного человека с другим, о чем большинство из нас вспоминает в первую очередь, пытаясь дать определение этому процессу.

Исследователи предлагают описывать модель общения с точки зрения таких его составляющих как: предмет, единица, средства, способы, продукт и результат [Пассов, 2010].

Акт социального взаимодействия, являющийся единицей общения, всегда мотивирован и имеет свой предмет. Предмет представляет собой потребность в общении для потенциальных общающихся, между которыми существуют определенные взаимоотношения [Леонтьев, 1996].

Общающиеся достигают своих целей с помощью таких средств как говорение, аудирование, чтение, письмо, просодия, мимика, жесты и т.д.

К способам осуществления общения относят:

- 1) Информационные – обмен мыслями, идеями, чувствами, интересами;
- 2) Интеракционные – взаимодействие общающихся;
- 3) Перцептивные – восприятие и понимание людьми друг друга.

Исходя из двусторонности процесса общения, его продуктом становится интерпретация информации, т.е. столкновение двух позиций, которое порождает новые знания, чувства и речевые задачи [Пассов, 2010]. На основе этой интерпретации происходит изменение взаимоотношений общающихся, следовательно, меняется и предмет общения, что является результатом общения.

Изучение параметров иноязычного общения вызывает некоторую сложность, которая объясняется тем, что учебный процесс – это процесс общения, а урок иностранного языка – это «обучение основам общения на иностранном языке» [Лапина, 1998, с.30]. При этом, общение понимается не как синоним говорения, а как процесс приобщения учащихся и к своей и к изучаемой культуре. Таким образом, важной целью в работе учителя иностранного языка становится не набор конкретных умений, а формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет необходим для общения в реальных ситуациях. Более подробному описанию понятия иноязычного общения посвящен следующий подраздел данного исследования.

1.1.1. Сущностные характеристики иноязычного общения

Нет сомнений в том, что сущность иноязычного общения исходит из особенностей общения вообще как феномена. Тем не менее иноязычное общение имеет свои особенности уже потому что происходит на ином коде – иностранном языке. Это обстоятельство накладывает отпечаток на его определение.

Приводим определение, предложенное И. А. Бодуэном де Куртене и Ф. де Соссюром, согласно которому, иноязычное общение – это совокупность разнообразных форм отношений и взаимодействия между индивидами,

принадлежащих разным культурам, в ходе которого каждый из них исключительно или поочередно является производителем или потребителем информации при использовании вербальных и/или невербальных знаков.

С позиций деятельностного подхода иноязычное общение является одним из видов совместной деятельности субъектов, обладающих мотивацией, общим управлением, согласованием индивидуальных деятельностей во времени и пространстве, распределением задач, полномочий и ответственности и др. [Бикбаев, 2018]

Некоторые исследователи определяют иноязычное общение как акт взаимодействия, в котором основу операционного оснащения составляет вербальная знаковая система на базе языка, являющегося иностранным для, как минимум, одной из сторон [Альбрехт, Кондюрина, 2013].

Одним из наиболее полных определений понятия устного иноязычного общения можно считать определение, предложенное О.С. Богдановой, согласно которой иноязычное общение является деятельностью, в процессе которой достигаются речевые задачи (пояснить, узнать, аргументировать, доказать, обогатить свою картину мира и т.п.), выполнение которых возможно только в условиях комфорта, удовольствия, желания, потребности, понимания, преодоления себя и т.д. [Богданова, 2005]. Единицей устного иноязычного общения является речевой поступок, формой выражения речевого поступка считается оценочное суждение, а единицей управления иноязычным общением является коммуникативная задача.

Устное иноязычное общение является сложным, многогранным процессом, которое может выступать одновременно и как средство взаимодействия участников коммуникативного акта, и как средство приобщения человека к культуре другой страны, и как средство развития познавательного интереса и психических особенностей личности, и как средство самовыражения и как процесс взаимовлияния и сопереживания, обмена деятельностями, ценностями, опытом.

Иноязычное общение по своей модели, целям и формам не имеет существенных отличий от общения на родном языке. С точки зрения организации речемыслительных процессов можно выделить два основных параметра, по которым иноязычная коммуникативная деятельность отличается от коммуникативной деятельности на родном языке [Высоких, 1999]:

- 1) Ориентировочное звено. Для построения речевого высказывания носители разных языков должны проделать различный анализ ситуаций, целей, условий речевого общения и т.д.
- 2) Операционный состав высказывания. Речевые операции с одним и тем же содержанием и одинаковой направленностью, которые необходимо выстроить говорящему, чтобы организовать высказывание, различны в разных языках.

В учебном процессе устное иноязычное общение может быть реализовано на разных уровнях [Богданова, 1998]:

- 1) Элементарный уровень иноязычного общения характеризуется достаточно жестким управлением деятельностью общения и свойственен, главным образом, тренировочному режиму работы при ознакомлении с новым языковым материалом;
- 2) Продвинутый уровень иноязычного общения характеризуется постепенным снятием ориентиров, комбинированием материала в процессе репродуктивной деятельности обучающихся;
- 3) Уровень, приближенный к реальному общению, который является практически недостижимым, но его элементы могут быть использованы в процессе учебного общения: обмен мнениями о прочитанной книге, просмотренном фильме, последних событиях и др.

Стоит заметить, однако, что если в родном языке учащиеся овладевают только новой информацией, а средства ее использования в общении с учителем им уже знакомы, то на уроке иностранного языка им приходится овладевать умениями использовать иностранный язык как средство общения.

Одним из аспектов, с точки зрения которого принято рассматривать явление иноязычного общения является психологический аспект. Успешность овладения

речью на иностранном языке представляет собой сложное многостороннее явление, обуславливаемое не только самой методикой обучения, но и целым рядом других факторов, воздействие которых порой трудно учесть.

Во-первых, эту успешность можно определить прогрессивным изменением в характере владения устным иноязычным общением за определенный, фиксируемый отрезок времени (неделя, месяц, четверть, семестр и т.д.). Прежде всего, эти изменения проявляются в скорости накопления языковых средств выражения мысли, т.е. в непосредственном расширении словаря и правил его реализации в речи.

Во-вторых, успешность овладения устным иноязычным общением выражается в непроизвольном и неосознанном подведении неизвестного ранее явления под известное языковое правило. К примеру, если ученик, знающий правило чтения буквосочетания «eau» на французском языке, встречая в тексте слово *beauté*, читает его правильно, не задумываясь, то это говорит о процессе генерализации, т.е. распространения известного правила на данную конкретную реализацию.

В-третьих, прогрессивные изменения выражаются в легкости и непроизвольности комбинаторных вариантов выражения мысли.

Четвертым показателем является улучшение качественной и временной характеристики всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения и письма.

Все действующие факторы можно объединить в определенные группы [Зимняя, 1970]:

- 1) Общепедагогические (воздействие личности самого учителя);
- 2) Методические;
- 3) Общепсихологические (мотивация обучения, тот личностный смысл, который эта деятельность приобретает для учащегося);
- 4) Индивидуально психологические.

В данном разделе нашего исследования мы бы хотели остановиться на рассмотрении именно индивидуально-психологических факторов и особенностей.

С точки зрения обучения иностранному языку эта группа факторов может быть соотнесена с понятием языковой или лингвистической способности.

Прежде всего, стоит отметить, что данная группа факторов может изучаться на трех уровнях, которые также можно называть способностями:

- 1) Физиологический;
- 2) Психологический;
- 3) Уровень результатов выполнения деятельности.

На физиологическом уровне исследования изучается зависимость между индивидуальными различиями людей и определенным свойствам нервной системы. Мнения исследователей насчет физиологических способностей к овладению устным иноязычным общением. В.М. Теплов и В.Д. Небылицын утверждают, что способности человека формируются в связи со специфическими психологическими закономерностями и не заложены в свойствах нервной системы, хотя процессы обучения будут протекать по-разному, в зависимости от динамичности нервных процессов [Теплов, 1962, с. 45].

Н.Е. Малков же полагает, что типологические свойства нервных процессов, безусловно, определяют динамику протекания умственной деятельности: уровень сосредоточенности внимания, его устойчивость к внешним раздражителям, скорость актуализации знаний и умственную работоспособность [Малков, 1966, с. 46].

Психологический уровень исследования индивидуально-психологических различий определяется изучением психических процессов и особенностей их протекания. И.А. Зимняя утверждает, что сущность способностей – это не усвоенная и автоматизированная операция, а именно психические процессы, посредством которых регулируется функционирование этих операций и их качество.

Также, индивидуально-психологический фактор овладения устным иноязычным общением может изучаться на уровне результата выполнения деятельности, т.е. на уровне оценки знаний, умений и навыков, приобретенных разными обучающимися в одинаковых условиях обучения. Применительно

конкретно к иноязычным способностям это может выражаться в определении объема и разнообразия словаря, содержательного аспекта речи, уровня знания языковых правил, владения речевыми навыками и т.д.

В связи с этим, индивидуально-психологическим фактором можно дать определение в контексте психологического понятия «способность». Итак, способность – «это свойства индивида, ансамбль которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в зависимости от внешних условий» [Леонтьев, 1960, с.8].

Итак, после рассмотрения понятия и сущностных характеристик устного иноязычного общения, таких как: характер организации речемыслительных процессов, уровни реализации иноязычного общения, а также психологического аспекта данного явления, возникает необходимость более подробного изучения связи данного процесса с процессами мышления и эмоций. Этот аспект и будет раскрыт в следующем подразделе.

1.1.2. Взаимосвязь процессов речевого общения, мышления и эмоций

Эмоции, мышление и речь – это продукты психической деятельности, причем «язык, речь являются сознательной формой отражения действительности, посредством которых человек организует и контролирует психологические процессы. Они составляют основу самосознания человека, его отношения к себе, оценок общественных действий, своего места в природной и социальной среде» [Давыдова, 1963, с.229].

Связь мышления и общения на первый взгляд кажется неоспоримой, однако ответ на этот вопрос далеко не очевиден для исследователей в области психологии. Российский ученый Л. С. Выготский в своих трудах поставил под сомнение аксиому о неоспоримом единстве процессов мышления и речи: «кто сливает мысль и речь, тот закрывает сам себе дорогу к постановке вопроса об отношении между мыслью и словом и делает наперед эту проблему

неразрешимой. Проблема не разрешается, но просто обходится» [Выготский, 2016, с.5].

Однако ученый и не склоняется к полярному мнению об абсолютной независимости мышления и речи. Исследователь полагает, что анализ, разлагающий мышление и речь и рассматривающий эти процессы как несвязанные между собой, не может привести к конечному пониманию свойств этих процессов.

В своих трудах Выготский предлагает перейти к анализу другого рода, а именно: «замена метода разложения на элементы, методом анализа, расчленяющего на единицы» [Выготский, 2016, с.9]. В качестве такой единицы ученый предлагает слово, а именно, его значение. Такой вывод обусловлен тем, что слово по своему характеру носит обобщающий характер, ведь каждое отдельное слово не к одному отдельному предмету, а к целой их группе. Таким образом, само значение слова, его обобщение и есть акт мышления. Поэтому значение слова может быть рассмотрено в равной степени и как явление речевое по своей природе, и как явление, относящееся к мышлению.

Но каким образом общение связано с эмоциями? Отечественный ученый, лингвист Н.И. Жинкин описал эту связь следующим образом: «эмоция – это не то, о чем говорится в речи, а состояние, в котором находится говорящий. Это то, что приводит партнеров к дружественной общительности или, в случае отрицательного отношения, к вспыльчивому антагонизму» [Жинкин, 1982, с.43].

Эмоции и чувства являются результатом активного взаимодействия организма с объективной действительностью. Большой интерес лингвистов по отношению к эмоциональному аспекту языка обусловлен тесной связью общения и соответствующих функций головного мозга с мыслительными и эмоциональными процессами, а также с поведенческими реакциями.

Особая сложность в исследовании эмоционального аспекта функционирования общения заключается также и в природе чувственной реакции и эмоций. Дело в том, что это явление очень тонкое, зачастую неуловимое, которое является продуктом социального развития и воспитания, т.к. чувства и

эмоции возникают у человека в процессе общения, совместной деятельности с другими людьми. Важность данного аспекта можно понять, рассмотрев подробнее одну из основных функций языка – коммуникативную. Ее составляющими являются:

- 1) Информативная, объективная, не имеющая отношения к эмоциональной сфере;
- 2) Эмотивная, дающая говорящему возможность выразить свои эмоции, отношение, впечатления, т.е. субъективную сторону мышления.

Выготский же видит в эмоциональности общения не столько состояние говорящего, сколько возбудителя, причину самого мышления: «кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [Выготский, 2016, с.14].

Таким образом, триединство эмоции-мышление-общение видится нам как сложная система, все элементы которой тесно связаны и взаимодействуют сообща, что представляет огромный интерес для исследований, как в сфере психологии, так и в лингвистике. Степень эмотивности, равно мышления и общения проявляется по разному в зависимости от форм иноязычного общения, которые мы подробнее рассматриваем далее.

1.2. Речевое высказывание как продукт устно речевого иноязычного общения и его основные параметры

В данном разделе мы продолжаем анализ явления общения, но уже с точки зрения речевого высказывания. Речевое общение — это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [Елкина, 2009, с.145].

Речевое высказывание, в свою очередь, является продуктом речевого общения. По этому поводу уместно привести суждения М.М. Бахтина: «Предложениями не обмениваются, как не обмениваются словами и

словосочетаниями – обмениваются высказываниями, которые строятся с помощью единиц языка: слов, словосочетаний и предложений; причем высказывание может быть построено и из одного предложения, и из одного слова... но от этого единицы языка не превращаются в единицу речевого общения» [Бахтин, 1979, с. 174].

Отечественный исследователь А. Р. Лурия рассматривал речевое высказывание как особый вид речевой деятельности (со своим мотивом, исходной задачей или замыслом и контролем), имеющий такую же психологическую структуру, как и любая другая форма психической деятельности [Лурия, 1979].

Речевое высказывание может выступать в двух основных видах: в виде устной и письменной речи. В данном разделе нашей целью является более подробное рассмотрение именно устного речевого высказывания. Согласно исследователю, устное высказывание имеет следующие разновидности: устная аффективное высказывание (восклицание), устное диалогическое высказывание и устное монологическое высказывание [Лурия, 2006].



Рисунок 1 - Схема построения речевого высказывания

К признакам речевого высказывания (в соответствии с его монологичностью или диалогичностью) исследователи относят такие признаки как:

- Смена речевых субъектов (говорящих);
- Завершенность (возможность ответить);
- Адресованность (обращенность к кому-либо);
- Экспрессивность (выражение индивидуальных эмоций говорящего);
- Высказыванию свойственна ситуативность (соотнесение с конкретной ситуацией) и избирательность (говорящий по-своему выбирает элементы ситуации).

С формальной точки зрения высказывание – это то, «что в звучащей речи заключено между паузами достаточной длины, а в письменной речи – между точками» [Степанов, 1971].

Устное аффективное высказывание с внешней стороны очень просто и ограничено либо междометиями, либо привычными речевыми штампами. В этой форме нет четкого мотива, его место занимает аффективное напряжение, получающее свой разряд в восклицании. В замысел и смысловая нагрузка, заключающие в себе общую схему дальнейшего высказывания. Оно, также, не нуждается в предварительной подготовке или перекодировании, заключенном во внутренней речи.

Устное диалогическое высказывание имеет своеобразную психологическую структуру. Устное диалогическое высказывание всегда имеет свой мотив: оно может содержать в себе просьбу, приказ или какое-то сообщение. Однако этот мотив иногда включен в поведение данного субъекта (например, задающего вопрос), а иногда в поведение другого субъекта (например, того, на вопрос которого человек отвечает). То же происходит и с мыслью: в начале беседы она зарождается у лица, которое что-либо просит у собеседника или что-то передает. Очень скоро она перестает быть образованием, рождающимся в голове у человека. В случаях, когда человек отвечает на вопрос (если ответ заключается в согласии с собеседником или несогласии с ним), замысел беседы рождается в вопросе собеседника; дальнейшая беседа становится схемой, возникающей в контексте всей беседы, так что трудно сказать, кому принадлежит общая мысль, являющаяся содержанием беседы. Существенное заключается в том, что на

каждом этапе беседы она дается в готовом виде, и субъекту не надо искать или формулировать ее. Следовательно, одна из особенностей диалога заключается в том, что собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в том, чтобы каждый раз развертывать мысль, доводя речевое высказывание до его наиболее полной формы. К этой особенности устной диалогической речи присоединяется и другая: она протекает часто в условиях знания конкретной ситуации и сопровождается богатыми внеречевыми факторами сообщения — жестами, мимикой, интонацией. Таким образом, к частным параметрам устного диалогического высказывания можно отнести:

- 1) Необязательность наличия собственного мотива высказывания для говорящего;
- 2) Знание говорящим ситуации, в которой протекает беседа;
- 3) Широкое использование невербальных средств общения;
- 4) Грамматическая неполнота, опущение отдельных частей высказывания или замена их мимикой и жестами.

Устное монологическое высказывание считается наиболее сложным видом устного речевого высказывания. Она может выступать в форме повествования, доклада или лекции.

Устное монологическое высказывание должен иметь как исходный мотив, так и четкий замысел. Оно, как правило, либо формулирует просьбу, требование, либо передает известную информацию. Монологическое высказывание должно иметь замысел, исходить из основной мысли, которая должна быть развернута в дальнейшем высказывании. В отличие от диалогического высказывания, эта мысль (или подлежащее формулировке содержание) не дается здесь в готовом виде, но возникает у самого говорящего. Сам говорящий может не знать, как он выразит свою мысль, какими словами. При этом и сама доведенная до высказывания мысль может быть скрыта от говорящего в полном своем объеме. Только сказав, он сам узнает содержание собственной мысли. Переводчик смутного образа мысли в высказывание в той или иной степени может быть развит, но в той или иной степени может быть сам управляем. Его включение

гораздо легче включается при наличии собеседника, чем при его отсутствии. Особенностью устной монологического высказывания является то, что оно, как правило, не обязательно предполагает у собеседника, к которому обращена, знание ситуации, и поэтому должна содержать в себе достаточно полную речевую формулировку информации, которую она передает.

На основе вышеприведенной информации, к частным признакам устного монологического высказывания можно отнести:

- 1) Наличие мотива и общего замысла высказывания;
- 2) Грамматическая полнота и развернутость;
- 3) Жанровое своеобразие;
- 4) Меньшая степень использования невербальных средств общения (жестов, мимики);

В данном разделе мы уделили внимание анализу устного речевого высказывания и его параметров. Для этого сначала были проанализировано понятие речевого высказывания, которое приводится в исследованиях разных исследователей. После этого были приведены типы речевых высказываний и их параметры, соответствующие их специфике. Для дальнейших рассуждений важно провести краткий анализ существующей реальности в контексте исследования и установить причинно-следственные связи. Об этом – наш следующий параграф.

1.3. Анализ существующей действительности в ракурсе проблемы исследования. Причинно-следственные связи результатов анализа

Не смотря на то, что готовность к иноязычному общению составляет цель иноязычного образования, практика зачастую показывает, что учащиеся, демонстрирующие удовлетворительные результаты в языковых тестах, могут терпеть коммуникативные неудачи в реальном общении на иностранном языке [Мильруд, 2017].

Причиной подобной тенденции может служить, в первую очередь, упрощенное понимание понятия «иноязычного общения». Исследователи

отмечают, что зачастую данное понятие сводится к исключительно устному, прямому, бессознательному и речевому контакту между индивидуумами. В следствие этой тенденции происходит насыщение традиционного учебного процесса речевыми упражнениями [Пассов, 2000]. Это значит, что продуктом общения в данном случае выступает произнесение одиночных фраз, возможно, нескольких предложений, что не плохо, в случае, когда за ними следует усложнение речевых задач на использование речевого материала в целях общения. Исследователи выделяют несколько причин такого псевдообщения [Пассов, 2010]:

1) Отсутствие каких-либо взаимоотношений между учителем и учащимся. Как участники иноязычного общения учитель и ученик вступают в исключительно ролевые отношения, не интересуясь личностью друг друга, поэтому они не интересны друг для друга в качестве речевых партнеров;

2) Исходя из предыдущего пункта, между учителем и учащимся не возникает цели общения – изменить взаимоотношения, так как их нет. Поэтому остается только регуляция отношений ролевых – «учитель-ученик», что и имеет место и часто приводит лишь к «выяснению отношений» на почве учебной дисциплины и, в итоге, к нежелательному психологическому климату в классе;

3) Отсутствие мотива к общению, т.к. в нем нет потребности. Потребность учебного общения, которая у некоторых учащихся все же есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации;

4) Не функционируют способы общения (интерактивные, перцептивные, информационные): интеракции (взаимодействия) на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, чаще всего нет, восприятия человека человеком тоже нет, или оно «отравлено» по сути своей антагонистическими (неличностными) отношениями; ослаблен и информационный способ общения, т.к. нередко ученики не обмениваются своими мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами: пересказы текстов, известных всем в классе, или проговаривание неситуативных, не направленных никому предложений, лишенных всякой интонации, превращает общение в некое искусственное

занятие, продуктом которого является «учебная речь». Истинный же продукт общения – интерпретация информации – отсутствует, т.к. интерпретировать нечего.

Вышеперечисленные причины противостоят характерным чертам реального общения, к которым относят:

1) Мотивированность учащихся, которая предусматривает совершение действия, исходя из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования (например, когда содержание урока несет больше тематический, чем проблемный характер, и обучающиеся не чувствуют в себе живой потребности высказаться, вступить в дискуссию);

2) Целенаправленность, т.е. совершение действий для достижения осознанной коммуникативной цели (например, в случаях, когда отработка диалога заключается лишь в том, чтобы запомнить реплики, и повторить их в правильном порядке, что в итоге не дает навыка ориентирования в данной воссоздаваемой ситуации);

3) Личностный смысл (внутренний мир учащихся зачастую диссонирует с содержательным компонентом процесса обучения, они не имеют личного отношения к тому, о чем говорится на уроке);

4) Речемыслительная активность, т.е. непрерывная включенность учащегося в процесс решения задач общения (когда условия работы и ее организации не вовлекают в разговор до конца и не всех);

5) Связь общения с разными формами деятельности: учебно-познавательной, трудовой, общественной, бытовой, художественной (к примеру, в случаях однообразной, монотонной работы на уроке, редкой смене рода деятельности);

6) Контактность сторон общения в трех планах: эмоциональном (при наличии обоюдной эмпатии), личностном (факт принятия предмета обсуждения сторонами) и смысловом (факт принятия ситуации обоими собеседниками) (например, в случаях, когда ни учитель, ни учащиеся, не заинтересованы лично в общении и в познании друг друга);

7) Эвристичность, которая исключает произвольное заучивание материала (в случаях, когда во время работы с прочитанным тестом, учащиеся по очереди пересказывают одно и то же);

8) Новизна, т.е. постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса (актуальность материала);

9) Содержательность и информативность как объективная и субъективная характеристики учебных материалов (тексты, аудио материал и пр. должны быть не только актуальны, но и познавательны);

На успешность процесса обучения иноязычному общению влияет ряд факторов, основными из которых являются: лингвистический, экстралингвистический, психолого-педагогический и методический [Богданова, 1998].

Лингвистический фактор во многом определяется спецификой иностранного языка как второго, по сравнению с родным. Известно, что для овладения навыками и умениями иноязычного общения даже на самом элементарном уровне у учащихся должно быть в наличии известное количество вербального материала в виде грамматических структур и лексических единиц, которые тщательно отбираются. Вводятся в большом объеме местоимения, синтаксические средства разговорного языка. Основным критерием организации распределения лингвистического материала является его функциональность и значимость.

Экстралингвистический фактор. Отбор лингвистического материала производится на основе целого ряда соображений: представленность тематики, типичность ситуаций, частотность контекстов и т.д. Он необходим для того, чтобы определить порог информированности самого учителя, уровень его фоновых знаний, его готовности управлять иноязычным общением.

В соответствии с психолого-педагогический фактором организация иноязычного общения должна учитывать мотивы, уровень интеллектуального развития учащихся, специфические особенности их эмоционального состояния с тем, чтобы не ставить школьников в унижительное положение беспомощности, не

вызывать у них беспокойства и замешательства. Общение на иностранном языке затруднено тем, что это учебный предмет, поэтому ученик испытывает страх допустить ошибку. И даже в том случае, когда учитель пытается вызвать ученика на беседу не по теме урока, ученик воспринимает ее как учебную ситуацию. В ходе иноязычного общения важно нейтрализовать специфические черты учебного процесса: исправление ошибок, неодобрение, императивное побуждение к деятельности и пр.

В основе методического фактора лежит методическая компетенция учителя как организатора иноязычного общения. Суть данного фактора составляют рациональные приемы общения учителя и учащихся, умение постановки и решения коммуникативных задач, определение последовательности упражнений и наличия навыка их выполнения, использование управляющих средств (опор), а также умение определять место и характер правил.

Выводы по главе 1

Общение – это уникальное явление, связанное с социальной природой человеческого бытия. Его содержание отражает мотивы участников, их психологию, степень их образованности.

Политические и социально-экономические изменения стране и в мире, произошедшие в последние десятилетия привели к тесному взаимодействию и сотрудничеству между странами. Данные условия порождают и новые требования к образовательной системе, а именно – расширение функции иностранного языка как образовательной дисциплины, переосмысление ее целей и задач.

На сегодняшний день выпускник школы должен не только хорошо владеть лексическим и грамматическим аспектом языка, но и уметь выражать свои чувства, эмоции, взгляды посредством участия в иноязычном общении.

В данной главе были рассмотрены ключевые теоретические аспекты анализируемой темы, такие как: понятие «общения», «иноязычного общения», его сущностные характеристики. Был проанализирован психологический аспект явления общения и его связь с эмоциями и мышлением. Было также рассмотрено

речевое высказывание, как продукт устно-речевого общения и проведен анализ существующей действительности в ракурсе данной проблемы.

Мы выяснили, что, несмотря на имеющиеся формальные требования, результат иноязычного образования не всегда им отвечает и многие школьники все-таки не обладают достаточно сформированной коммуникативной компетенцией, для того, чтобы быть полноценными участниками иноязычного общения.

Глава 2. Реализация идей эмоционально-смыслового подхода в процессе обучения устному иноязычному общению

2.1. Психолого-дидактические основы эмоционально-смыслового подхода

Основополагающая идея, на которой базируется эмоционально-смысловой подход к иноязычному образованию, разработанная профессором Шехтером заключается в психологических особенностях порождения звуковой речи: общаясь, мы не держим под контролем сознания не только то слово, которое собираемся употребить в данный момент, но и то, которое последует за ним.

Воплощение мыслей в речевых высказываниях происходит при свободном общении, независимо от сознательного выбора слов, форм, из фиксаций и движения этих форм. Это обстоятельство не препятствует потоку речи, порождаемой говорящим, так как формальное употребление тех или иных слов имеет в основном одно значение, главное – обеспечить для слушающего понимание смысла речевого высказывания.

Основным условием реализации речевого высказывания является, прежде всего, наличие смысла. Заметим, что под смыслом мы подразумеваем взаимодействие индивидуального и социального в человеке [Леонтьев, 2003]. Это, в известной степени, предполагает свободу выбора и реализуется в подвижном, не фиксированном акте замещения одних комбинаций слов и систем другими.

ПОВТОР «подвижный»

Предполагается, что динамика невербального смыслообразования, присущая процессу мышления, осуществляется и в формах бессознательной психической активности в системе координат времени, опережающего физическое воплощение мысли, без чего воздействие на динамическую среду оказалось бы невозможным.

Звучащие речевые высказывания соответствуют параметрам «внешнего» времени, становясь, таким образом, доступными для восприятия собеседника.

Активность бессознательного, неразрывно связанная с порождением речевых высказываний, не может быть вычленена из общей сферы

бессознательного, присущей психической деятельности личности в ее целостности. При этом следует иметь в виду, что эта сфера не ограничивается одной мыслительной деятельностью, но включает в себя и эмоционально-волевой аспект человеческой психики, связанный и с неосознанной установкой. Именно на эмоционально-волевом уровне происходит общение, осуществляются межличностные связи, определяется характер решения жизненных задач, в которых реализуется поведение человека в обществе.

Как правило, методика иноязычного образования исходит из необходимости овладения системой чужого языка в процессе обучения, что, в свою очередь, опирается на принцип сознательности, согласно которому ясное представление категориальных и функциональных особенностей строя изучаемого языка определяет возможность практического пользования им по окончании курса обучения. Отличия разных методик, основанные на подобных положениях, выражаются главным образом, в чередовании явлений языка, соответствующим разным уровням сложной системы его организации: фонетики, грамматики, лексики и т.д. При этом путь овладения языком определяется как путь от языка к речи. Вследствие этого, операционные действия обучающихся ограничиваются сферой значения, не перерастая в смыслы, не затрагивая личностных значимых для обучающихся переживаний. Личность обучающегося, таким образом, остается отторженной от образовательной деятельности, которая, в свою очередь, приобретает явную тенденцию развития «автоматизмов».

Именно опора на «смысловость», личностное отношение и бессознательный характер овладения иностранным языком является основной отличительной чертой эмоционально-смыслового подхода. Учебный процесс при данном подходе организуется в условиях психологической атмосферы, способствующей возникновению у обучающегося таких изменений его состояния, которые соответствуют его личностным особенностям адаптации к изменяющимся условиям действительности. На начальной стадии подобный подход не опирается на знание системы чужого языка, и по сути это путь от речи к языку, когда общение выступает в качестве компонента всей деятельности человека,

направленной на изменение действительности. Семантические уровни смысла, основной категории, отражающей личностную сущность речевой деятельности, выступают здесь в качестве определяющей характеристики предъявляемого материала.

Проанализировав психолого-дидактические основы эмоционально-смыслового подхода, мы можем перейти к подробному рассмотрению предпосылок возникновения данного подхода.

2.1.1. Предпосылки возникновения эмоционально-смыслового подхода

Первые предпосылки возникновения данного подхода можно наблюдать уже с конца 19, начала 20 века, когда в развитии науки все чаще стала проявляться роль изменений, которые обладают нестабильностью, необратимостью и случайностью, и на фоне которых особенно заметно ощущается консервативность прежних взглядов и установок. В эти года наметился явный перелом, сдвиг в научном осмыслении основных положений, трактующих мир и его законы в новом, не всегда до конца исследованном, освещении тех проблем, которые возникали в эпоху перемен.

Согласимся, что на сегодня практический вопрос овладения чужим языком стал одной из проблем глобального характера и потребовал пересмотра принципиальных положений, которые, по мнению И. Ю. Шехтера, завели в тупик методику иноязычного образования. В результате этого перелома в центр внимания была поставлена необходимость не к обучению, а к освоению чужого языка, что отразилось в позиции, занимаемом автором эмоционально-смыслового подхода.

В наше время объем всех видов информации принимает такие размеры, что их рост уже невозможно соотнести со скоростью их восприятия и переработкой человеческим мозгом. Очевидно, что ранее существовавшие контакты между людьми разных профессий и родов деятельности, обмен мнениями между представителями разных отраслей знаний, культуры и искусства, основанные на

многоступенчатой системе передачи информации, уже не могут удовлетворить запросы нашего времени. Возникает острая необходимость в прямых контактах на общих для заинтересованных лиц языках. Нельзя не согласиться теми, кто полагает, что, существующая ныне система иноязычного образования пришла в заметное несоответствие с требованиями времени. Распространенные у нас и за рубежом традиционные методы обучения языкам, несмотря на модификации, малоэффективны и не ведут к сокращению затягивающегося на годы процесса иноязычного образования.

В нашей стране поиск выхода из создавшегося положения определился в двух направлениях. Одно из них, уделяя внимание речевой направленности языковых знаний, разрабатывает коммуникативную, или ситуативную систему иноязычного образования. Стремясь определить возможности, содействующие развитию содержательного общения на чужом языке, сторонники этого направления водят ситуации, определяют цели высказывания, эмоциональную окраску, создают условия для реализации иноязычного общения.

Во втором направлении наметился путь от языка к речи, поэтому существенных отличий от традиционной методики в ней нет, и в ней также не учитывается смысл, эмоции, мотив и личность обучающихся.

Несмотря на то, что на первый взгляд к решению задачи несоответствия количества информации к освоению и количества времени, отведенного на это, ближе первое направление, оно все же не приводит к способности живого общения на иностранном языке.

В своих исследованиях автор эмоционально-смыслового подхода пересматривает основное положение традиционной методики, утверждающее, что первым условием приема и передачи информации является владение набором языковых средств. Игорь Юрьевич основывается на том факте, что в процессе онтогенеза язык и речь рождались именно в общении. Общение древних людей было направлено на совместное решение задач и осуществлялось оно без знания системы языка, оно было естественным. И современного человека не нужно учить языку, чтобы он мог говорить и общаться, для этого необходимы располагающие

условия. Отсюда и девиз эмоционально-смыслового подхода к освоению чужого языка: не только что надо сделать с языком, чтобы его освоил человек, но и что надо сделать с человеком, чтобы он освоил для себя язык. Важно при этом, не только то, чтобы он знал правила грамматики, лексемный состав и все форманты неизвестного языка и то, как они образуются из базовых форм, а то важно, чтобы живой человек, в живой речи на чужом языке продолжал изменяться, высказывая свои мысли и чувства, употреблял новые для него грамматические, лексические, фонетические и прочие форманты языка ради смысла речевого высказывания, актуализируя которое, он вступил в общение с другим человеком [Шехтер, 2005].

Итак, рассмотрев предпосылки и причины возникновения эмоционально-смыслового подхода, мы можем перейти к рассмотрению его основных положений.

2.1.2. Основные положения эмоционально-смыслового подхода

В данном разделе представлен анализ основных положений, на которые опирается эмоционально смысловой подход, и, которые определили тактику и стратегию его организации. Эмоционально-смысловой подход предполагает, прежде всего, решение проблемы порождения смыслового высказывания. Важно при этом учитывать, что именно эмоции вызывают смылосодержащую речь. Без эмоций нет, и не может быть смыслового высказывания. При этом важно понимать, что не учащийся «подстраивается» под грамматическую структуру иностранного языка, а язык должен «подстроиться» под мысль, возникшую в его сознании. В данном случае огромнейшая роль принадлежит учителю как помощнику преобразования возникшей мысли у учащегося на родном языке в речь иностранную.

На основе трудов И.Ю. Шехтера, мы выделили следующие наиболее значимые принципы эмоционально-смыслового подхода:

1. Обучение иностранному языку должно быть максимально приближено к ситуациям естественного хода жизни человека. Использование

иностранного языка должно происходить в динамике жизненных явлений, происходящих в реальной жизни обучающегося.

2. В основе общения на иностранном языке должно лежать информационное воздействие, воздействие содержанием.

3. Цель речевого высказывания – донести до слушателя свою мысль. И только живая речь может выполнить эту функцию, поскольку живая речь – это, прежде всего выражение человеческого «Я», а не знание грамматики.

4. Необходимо воздействовать на человека таким образом, чтобы он познал, а не «выучил» язык.

5. Динамическая действительность является одним из главных и основных факторов в освоении языка, поскольку освоение связано с реальной личной жизнью обучающегося.

6. Освоение всегда связано с переживаниями, аффектами, т.к. человек живет и эмоционально переживает действительность.

7. Смысл – это сама жизнь. Устная речь приобретает смысл в высказывании только в том контексте событий, в котором оно было произнесено. Слова при этом направлены на осмысление тех событий, которые происходят в мире.

Перечисленные принципы должны служить ориентиром в процессе реализации идей эмоционально-смыслового подхода на практике.

2.2. Живая речь как продукт устного иноязычного общения

Одним из основополагающих явлений, на котором построен эмоционально-смысловой подход, является живая речь. В этом разделе рассматривается ее суть в качестве продукта иноязычного общения.

Живая речь возникает в результате воздействия произведенных ею изменений и на говорящего и на слушающего в момент речи, развивая, таким образом, возможность воздействия в процессе общения на взаимосвязь между уровнем элементарного строения системы языка и уровнем динамических

изменений высказывания [Князева, 2002]. Живая речь отличается от речи вообще тем, что она может быть только освоенной, собственной.

Когда на чужом языке говорит человек, говорит его «Я», а не знание чужой грамматики, заученное им в процессе традиционного обучения, данное ему в виде готового правила. Употребление готовых правил, заученных и отработанных – не есть общение и развитие. Развитие же собственного «Я» происходит не за счет механического воспроизведения по памяти, а за счет освоения, то есть становления чужого языка своим, когда содержание сообщения, выраженное в нем через новое речевое высказывание, включается во внутреннюю сферу динамических ценностных ориентиров и говорящего и слушающего: его аффектов, ощущений и переживаний в условиях адаптации к меняющейся действительности, к ее непредсказуемым и случайным изменениям, что и достигается средствами подвижной адаптации.

Под влиянием изменений, которые возникают как новое, человек продолжает жить, говорить и поступать в соответствии с ними, чтобы продолжить свое существование. Функция любого речевого высказывания предполагает новое, прокладывает к нему направление, т.к. без реакции на это новое, человек выпадает из процесса развития.

Живая речь необходима человеку, чтобы он не деформировал свою личностную структуру, говоря и поступая так, как ему не свойственно. Для этого необходима свобода действий, чтобы оставаться самим собой в условиях изменяющейся действительности. Далее мы рассмотрим подробнее понятие термина.

2.2.1. Понятие термина «живая речь». Эмоционально-личностные особенности обучающихся в процессе порождения живой речи

Среда, окружающая человека характерна своей изменчивостью. Человек, при этом, не только наблюдает за ней, но и все время меняется сам, адаптируясь к этим изменениям, являясь частью этой среды.

Время – одна из важнейших категорий, в которой заложен ключ к пониманию природы, так как живое живо в том времени, в котором оно существует и в том месте, где оно находится. Именно в это время и в этом месте необходимо воздействовать на человека при освоении им иностранного языка, так как это происходит при употреблении родной речи, то есть в динамике жизненных изменений, что обеспечивается общением между разными людьми, когда стремятся добиться изменений в человеке, с тем чтобы в динамике разговора на языке общения воздействовать содержанием высказывания на изменения его психических и ментальных, уже существующих модификаций.

Именно поэтому в процессе освоения иностранного языка важно создать условия, при которых живой человек в живой речи на чужом языке, продолжал изменяться, высказывая свои мысли и чувства, употреблял новые для него средства общения ради смысла речевого высказывания, ради порождения живой речи.

Живая речь – это не просто громкая речь как таковая или некий структурированный знаковый лингвистический код. Это чувственное и интеллектуальное восприятие человеком языка как и систему, и как средство общения и, тем самым, как средство реализации своей возможности жить среди людей. В живой речи скрыта интенция, поэтому звучащая речь, возникшая в результате изменений, не зависает в прошлом, даже когда формально выражается прошедшее время, она направлена вперед, на будущее.

Приведем еще одно определение живой речи, сформулированное отечественной переводчицей Э. Я. Галь: живая речь – это такая речь, которая уместна в плане стиля, грамматической и лексической наполненности, которая отражает личность и эмоции говорящего. В ней нет «канцеляритов», слов-паразитов, неуместных заимствований и сложных для восприятия, громоздких конструкций. Живая речь богата лексически и не прибегает к однообразным штампам [Галь, 2015].

Сущностные черты живой речи, безусловно, зависят от участника иноязычного общения. В этой связи обратим внимание на эмоционально-личностные особенности обучающихся в процессе порождения живой речи.

Одна из ключевых задач учителя в процессе реализации эмоционально-смыслового подхода в обучении иноязычному общению – это организация дружелюбной и комфортной атмосферы на занятиях по иностранному языку и поддержания повышенного эмоционального тонуса.

В таких условиях, в процессе порождения живой речи учащиеся чувствуют свободу и желание участвовать в общении и развивать навык импровизационных решений. В общении обучающихся отсутствует демонстративность, они ориентированы на окружающих, готовы выслушать их и поддержать разговор, они чувствуют себя комфортно и уверенно.

Очевидно, что организация особой атмосферы на уроке не является единственным фактором успешной реализации идей эмоционально-смыслового подхода. Подробный анализ этих факторов содержится в следующем разделе.

2.3. Факторы успешной реализации идей эмоционально-смыслового подхода в процессе обучения устному иноязычному общению

Реализация идей эмоционально смыслового подхода сопряжена с рядом трудностей психологического, предметного и компетентностного планов, которые испытывают учащиеся в процессе иноязычного общения. Знание условий, факторов, положительно влияющих на осуществление устного иноязычного общения, позволит нейтрализовать данные трудности.

Одним из важнейших факторов их успешности является наличие чувственной окрашенности речевых высказываний обучающихся. К показателю ее присутствия можно отнести отсутствие затруднения в выборе иноязычных оценочных средств и аргументов в защиту выражаемых аргументов в пользу своего мнения. Таким образом, учащиеся принимают участие в дискуссиях и

обсуждениях не только в целях выражения собственного мнения, но и чтобы согласиться или опровергнуть мнение оппонента [Шехтер, 1989].

Вторым фактором успешности реализации идей данного подхода можно считать абсолютный приоритет импровизированного общения над подготовленными заученными репликами и монологами. Это дает возможность порождения настоящей, живой речи, а не «мертвого суррогата» [Там же].

Третьим важным фактором является условия психологического комфорта и доверия, в которых учитель организует экологичную психологическую среду и сам при этом является полноценным речевым партнером [Там же].

Согласно И. Ю. Шехтеру иноязычное общение на уроке в идеале должно обладать теми же характеристиками, что и общение на родном языке, но в ограниченных пределах. Неизменными остаются следующие характеристики:

- 1) Наличие того же смысловое содержание, что и на родном языке;
- 2) Непредсказуемость;
- 3) Естественной необратимостью;
- 4) Естественной интонационной окраской. Интонационная окраска с учетом принципа аппроксимации

Также, систематизацию интересующих нас факторов мы нашли в работах О.С. Богдановой [Богданова, 2005; Богданова, 2011]. Ею были выделены такие факторы, как:

1. Психолого-педагогический фактор.

Психолого-педагогический фактор предполагает реализацию эмоционально-смыслового подхода на основе учета уровня интеллектуального и общего развития учащихся при выборе содержательного материала для работы над порождением смыслового высказывания в процессе устного иноязычного обучения. Необходимо при этом учитывать общее эмоциональное состояние учащихся, связанное с их возрастными особенностями. Исходя из этого, стараться давать такой материал, который бы отражал близкие школьникам проблемы. Они могут быть выражены в различных формах текстовой деятельности (в картине, фото, видео, статье, отрывке из художественного произведения, в музыкальном

произведении и т.п.). Другими словами, должно быть соответствие содержания текста возрастным и личностным интересам обучающихся. Содержание текстов должно отвечать интересам учащихся: необходимо давать читать то, о чем им хотелось бы узнать, чего они не знают. При этом главная задача, которую преследует учитель, состоит в том, чтобы учащиеся могли установить определенное соотношение между содержанием текстов и своим опытом.

Кроме этого, психолого-педагогический фактор направлен на создание особого психологического «климата» на уроке иностранного языка. Чем больше учитель расположит к себе учащихся, тем плодотворнее будет работа. Созданию же благоприятного климата способствует личная заинтересованность учителя к предмету общения.

Большое значение также для активизации мыслительной деятельности учащихся имеет учет типов учащихся. Правильно организованные речемыслительные задачи в соответствии с тем типом, к которому склонен учащийся, повысит плодотворность процесса устного иноязычного общения.

2. Лингвистический фактор.

Данный фактор играет важную роль в процессе порождения учащимися живой речи, поскольку предполагает наличие таких языковых и речевых средств, которые бы позволили учащимся выразить свою мысль, свое отношение к предмету общения. Необходимо формировать лингвистическую и речевую компетенции учащихся.

Лингвистическая компетенция включает в себя знание лексических единиц и определенных грамматических правил, с помощью которых формируется смысловое высказывание. Ее составными частями мы называем языковую и речевую компетенцию. К языковой мы относим соблюдение базовых требований к лексико-грамматическому и фонетическому оформлению речи; к речевой – владение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке.

3. Экстралингвистический фактор.

Экстралингвистический фактор, то есть неязыковой, включает в себя спектр фоновых знаний, которые способствуют плодотворному процессу устного

иноязычного общения. Эти знания составляют неотъемлемый базис общения, без которого живая речь немислима. К таковым фоновым знаниям относятся:

- тема общения, то есть владение определенной информацией, знаниями относительно содержания темы общения;

- цель общения, предполагающая содержательное наполнение речевого высказывания;

- ситуация общения, то есть та обстановка, в которой осуществляется иноязычное общение;

- участники общения: отправитель (говорящий или пишущий) и получатель (слушающий или читающий текст), каждый из которых характеризуется наличием определенного опыта как нелингвистического (знания об окружающем реальном мире), так и лингвистического (знание языка) характера. Данный фактор включает также в себя цели, установки, интересы, мотивы участников общения.

Перечисленные экстралингвистические факторы находятся в тесном взаимодействии с языковыми средствами, при помощи которых строится речевое высказывание. Это взаимодействие проявляется в том, что экстралингвистические факторы влияют на отбор речевых средств, вероятность употребления тех или иных лексем, грамматических форм и конструкций в какой-то определенной ситуации общения.

4. Собственно-методический фактор.

Собственно - методический фактор предполагает использование адекватных стратегий, направленных на реализацию процесса иноязычного общения. На сегодняшний день это работа с дилеммами, проблемное обучение, проектная методика, метод активизации резервных возможностей обучаемых. Данные стратегии предполагают учет индивидуальных потребностей учащихся, их эмоциональной, духовной сфер жизни. Работа с проблемными заданиями, репродукциями, текстовой деятельностью, видео, музыкальными произведениями направлена на активизацию чувств учащихся, порождающих желание говорить на иностранном языке. Данная работа также способствует лучшему усвоению

лексического и грамматического материала: то, что становится личностно-важным, то, что проходит через душу ребенка, действительно запоминается.

Таковы основные факторы, необходимые для успешной реализации идей эмоционально-смыслового подхода, каждый из которых направлен на создание максимально комфортных условий для порождения учащимися живого смыслового высказывания. Очевидно, что для их реализации учителю необходимо быть не только источником информации об иностранном языке, но и речевым партнером, психологом и товарищем для учащихся, чтобы создать для них условия, в которых им легче всего было бы выражать свое «я» в процессе иноязычного общения.

2.4. Стратегическая составляющая процесса обучения устному иноязычному общению с позиций эмоционально-смыслового подхода

Данный раздел посвящен стратегической составляющей процесса обучения устному иноязычному общению с позиций эмоционально-смыслового подхода. Под стратегией мы понимаем учебные модели, которые определяют четкие результаты иноязычного образования и направлены на их достижение средствами специальным образом сконструированных учебных программ [Авво, 2008]. Определение стратегии означает четкую и детальную разработку цели, процесса усвоения содержания иноязычного образования, способов оказания помощи обучающимся и организацию обратной связи.

Главной целью обучения устному иноязычному общению с позиций эмоционально-смыслового подхода является усвоение средств общения на иностранном языке, повышение уровня коммуникативной компетенции обучающихся для выражения собственных мыслей своими словами.

Основными принципами разработки данной стратегии являются:

- Принцип живого слова;
- Принцип личностного подхода;
- Принцип перехода от речи к языку;

- Принцип субъектности;
- Принцип речемыслительной активности;
- Принцип речевого моделирования.

Методики достижения поставленной цели различаются в зависимости от ступени образования:

- 1) Для средней ступени: ролевые игры, разработка и защита проектов по актуальным проблемам.
- 2) Для старших школьников: дискуссии, дилеммы, дебаты.

Перечисленные методики подразумевают организацию таких условий, которые позволят приблизить иноязычное общение к наиболее естественному состоянию. Они дают возможность обучающимся выражать в процессе обучения собственные взгляды и позиции, учиться слушать собеседника и давать естественную реакцию на его высказывания, а также проявлять свой творческий потенциал.

Более подробное описание принципов и методик изложено в последующих разделах.

2.4.1. Основные принципы стратегии реализации идей эмоционально-смыслового подхода к обучению устному иноязычному общению

Данный параграф посвящен более подробному изложению такому аспекту стратегической составляющей устному иноязычному общению с позиций эмоционально подхода, как ее основные принципы. Под принципами мы понимаем основные положения, которые определяют всю организацию иноязычного образования и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности. Принципы как отражение основных закономерностей призваны определять стратегию и тактику иноязычного образования в каждой точке иноязычного процесса. После анализа методической литературы нами было выделено несколько основных стратегических принципов:

1. Принцип живого слова. Подразумевает собой то, что язык, с помощью которого осуществляется иноязычное общение, должен быть «живым»: т.е. выражать личность говорящего, его отношение к происходящему и эмоции [Шехтер, 2005]. Живое слово направлено в будущее, динамично, оно не перегружено клише и штампами и всегда ситуативно уместно [Галь, 2015].

2. Принцип личностного подхода. Основное содержание данного принципа заключается в последовательной активизации интеллектуальных способностей, имеющихся у каждого обучающегося, его знаний и речевого опыта, эмоций, настроений, а также, в развитии этих параметров. Личностно ориентированная направленность иноязычного образования призвана:

- Способствовать усвоению школьниками социального опыта;
- Стимулировать способность обучающихся к свободному и творческому и свободному мышлению;
- Формировать у них мировоззрение;
- Развивать умение осознанно планировать свое развитие;
- Формировать в обучающихся систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлексивность, системные знания о мире и пр [Гальскова, 2006].

3. Принцип перехода от речи к языку. Выражается в том, что обучение иноязычному общению на начальных этапах не опирается на знание системы иностранного языка и общение выступает как компонент всей деятельности обучающегося, направленной на изменение действительности [Шехтер, 1979].

4. Антропоцентрический принцип (принцип субъектности). Заключается в понимании языка как продукта развития общества и как средства формирования его мышления и ментальности. В соответствии с данным принципом обучающийся выдвигается в качестве субъекта межкультурной коммуникации, в связи с чем:

- Повышается статус обучающегося в образовательном процессе;

- Повышается необходимость осознания им личной ответственности за результаты иноязычного образования;
- Расширяются рамки учебного процесса за счет включения в систему оценки достижений обучающегося его индивидуального опыта иноязычного общения [Краевский, 2007].

5. Принцип речемыслительной активности. Данный принцип обусловлен тем, что для овладения средствами иноязычного общения количество речевых высказываний не менее важно, чем качество мыслительной работы, которая совершается при этом. Этот принцип требует обеспечить интенсификацию речемыслительной деятельности, которая поддерживает у обучающихся постоянную мотивационную готовность выразить свое отношение к действительности, готовность к познанию нового. В соответствии с принципом речемыслительной активности необходимо:

- Признать общение абсолютным средством формирования и развития умения общаться на иностранном языке;
- Соотнести работу обучающегося с целью, которую ученик принял как свою цель;
- Поставить целью любого речевого действия обучающегося воздействие на собеседника;
- Обеспечить условия, в которых любое речевое действие обучающегося будет мотивированным [Пассов, 2015];

6. Принцип речевого моделирования (подражания). Заключается в том, что речевые высказывания учителя являются для обучающихся главной моделью и образцом для подражания. Основываясь на них, обучающиеся подражают не только манере изложения информации, но и средствам управления вниманием, средствам образования представлений и понятий.

В этом разделе мы рассмотрели главные принципы стратегии реализации идей эмоционально-смыслового подхода к обучению устному иноязычному общению. Описанию непосредственно основных стратегий устному иноязычному общению посвящен следующий раздел работы.

2.4.2. Формирование оценочных суждений как показателя смыслодержающего высказывания

Формирования оценочных суждений обучающихся – это неотъемлемая часть в обучении иноязычному общению, так как оно выражает личное отношение говорящего к предмету разговора, его эмоции и чувства, т.е. собственный личностный смысл.

Под оценочным суждением мы подразумеваем то суждение, в котором выражается субъективное, эмоциональное отношение индивида к какому-то явлению вместо того, чтобы представить объективную характеристику последнего [Вербицкий, 2013].

Мы используем оценочные суждения каждый день и на родном языке, т.к. это естественный способ выражения нашего отношения к окружающей действительности: мы выражаем с помощью них свое мнение, оценку, одобрение, согласие/несогласие, сомнение и т.д. Именно поэтому перед учителем стоит задача обучения формированию оценочных суждений в процессе обучения иноязычному общению. При этом характер оценочных суждений сохраняется и во время общения на иностранном языке:

1. Выражение мнения: *je crois/ pense/ trouve que..., j'estime/ considère/ suppose que..., j'imagine que..., j'ai l'impression que..., à mon avis..., d'après moi..., pour moi..., selon moi..., de mon point de vue..., en ce qui me concerne..., il me semble que..., pour ma part..., personnellement..., mon idée, c'est que..., il me semble que...*

2. Выражение согласия/несогласия: *je ne suis pas d'accord... ce n'est pas vrai... tu n'as pas raison... c'est une faute... c'est impossible...*

3. Выражение сомнения: *je ne crois pas que...(subjonctif), je ne suis pas (du tout) sûr(e)/ certain(e) que...(subjonctif), je ne suis pas persuadé(e) que...*

4. Выражение уверенности: *je suis absolument/ tout à fait sûr(e)/ certain(e) que..., je suis absolument/ tout à fait persuadé(e) que..., j'ai la conviction que..., je sais très bien...*

Бедность арсенала выражения оценочных суждений выражается в клишированных заученных высказываниях, отсутствии аргументов, позиции, и, следовательно, отсутствии в них смысла. Обучающиеся стремятся дать любой ответ ради оценки или в качестве отговорки. К причинам низкого уровня сформированности навыка оценочных суждений относятся [Богданова, 1989]:

1. Недостаточное внимание к правильной организации внутренних мотивов общения, обеспечивающих личностно-значимое и личностно-ориентированное обучение;

2. Отсутствие разработанной системы формирования личностного отношения учеников к знаниям.

Организация мотивов иноязычного общения играет очень важную роль, но, к сожалению, далеко не каждая школа может позволить себе приглашать на уроки носителя языка для создания реальных условий общения. Искусственно заданные условия не мотивируют обучающихся на общение. Для обучающихся практическое применение иностранного языка в жизни является почти неосуществимым. Во-первых, по причине низкого уровня владения иноязычными навыками и умениями, а во-вторых – в низкой вероятности применения знаний по иностранному языку в повседневной жизни.

Кроме мотивации, причиной недостаточной сформированности навыка оценочных суждений может являться и содержание иноязычного образования. Еще А.Н. Леонтьевым сделан вывод о том, что содержание является актуально осознаваемым лишь в том случае, если оно выступает перед субъектом как предмет, на который непосредственно направлено то или иное действие [Леонтьев, 1994].

Отбор языкового материала – одна из самых важных и сложных проблем, от решения которой во многом зависит успешность обучения. Многие методисты, считает, что проблема отбора учебного материала одна из наиболее важных и наименее решенных в методике обучения иностранным языкам. При отборе материала недостаточно учитываются:

- интеллектуальные возможности учащихся возрастной группы;

- познавательные интересы учеников данного класса в целом и отдельных учащихся;

- ситуации реального общения в рамках изучаемой темы;

- частотность лексических единиц и речевых образцов в высказываниях школьников определенного возраста и в этой связи динамика речевых способностей;

- стремление к формированию и формулированию собственных взглядов и личностного отношения к различного рода явлениям [Богданова, 1989].

Содержание учебного материала является важной составляющей, но из-за неграмотно сформулированного задания личностное отношение, а значит, и оценочное суждение, не может быть до конца реализовано, так как подобные задания не создают необходимого мотива для выражения мнения. Чтобы этого избежать задания должны быть направлены на поиск новых знаний, анализ, новых аргументов.

Еще одной причиной низкого уровня сформированности навыка оценочных суждений состоит, как было уже отмечено, в отсутствии разработанной системы обучения данному навыку. Под системой мы понимаем этапы формирования данного навыка, которые могут быть следующими [Богданова, 1989]:

1. Первым этапом является вооружение обучающихся знаниями, опора на которые помогает им регулировать свое поведение в процессе иноязычного общения. Источниками знаний могут служить аудиозаписи, тексты, статьи, видеоролики, картинки;

2. Вторым этапом процесса формирования личностного отношения обучающегося к знаниям – анализ знаний. Знания, остановившиеся на уровне осознания и понимания, не гарантируют проявления личностного отношения к ним. Чтобы его выявить выполняются упражнения на анализ знаний. Например: озвучивание проблем, объяснение факта, выбор фактов для аргументации определенного тезиса, выявление причинно-следственных связей, объяснение какого-то термина, анализ ситуации;

3. Третий этап процесса формирования личностного отношения к знаниям – их личностно-направленное использование в речевых поступках. Реализации данной задачи способствуют упражнения на аргументацию суждения, доказывание тезиса, идеи, предвидения последующего события, привлечения дополнительных фактов для развития суждения, выражение своей точки зрения.

Итак, в данном разделе нами было изучено понятие «оценочное суждение», обоснована важность формирования навыка оценочных суждений и проанализированы основные причины его неполной сформированности у обучающихся на сегодняшний день. Были также предложена система формирования данного навыка.

2.4.3. Речевые модели учителя как возможность подражания в процессе обучения устному иноязычному общению

Поскольку, общению возможно научиться только через общение, то логично было бы предположить, что главным ориентиром и примером для обучающихся в процессе обучения иноязычному общению был и остается учитель. "Можно проследить смену трех основных форм развития в функциях речи. Раньше всего слово должно обладать смыслом, т.е. отношением к вещи, должна быть объективная связь между словом и тем, что оно означает. Далее объективная связь между словом и вещью должна быть функционально использована взрослым как средство общения с ребенком. Затем только слово становится осмысленным и для самого ребенка. Значение слова, таким образом, прежде объективно существует для других и только впоследствии начинает существовать для самого ребенка" [Выготский, 1983]. В этом процессе овладения инструментами иноязычного общения речевые модели преподавателя являются образцом для учащихся, они являются не только средством изложения учебной информации, но и средством управления вниманием, средством образования представлений и понятий. Отметим, что под моделью мы понимаем образец и эталон для подражания.

В собственных речевых высказываниях учитель полностью выражает себя: свой интеллект, эмоции, взгляды, характер, отношение к обучающимся и миру. Именно отношение к себе и улавливают обучающиеся, и обязательно отвечают учителю взаимностью.

Мы уже упомянули ранее такое явление как подражание, без которого невозможен процесс «перенимания» речевых моделей учителя. Многие учёные, лингвисты, философы всего мира и всех времён, среди которых Аристотель, М.В. Ломоносов, Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили, и др. уделяли большое внимание проблеме подражания. Не стоит упускать из виду тот факт, что у подражания врождённый характер. Подражание – это особый тип воздействия, который может рассматриваться в качестве «замещающего научение». Конечно, подражание речевым моделям учителя не может в полной мере «заместить» процесс научения, однако с помощью него учитель может воздействовать на учеников, побуждать их к иноязычному общению. Очевидно, что подражание может быть как произвольным, так и непроизвольным, то есть рассматриваться в качестве невольного и совершенно осознанного действия. Известно, что ученики стремятся подражать любимому учителю, перенимать его манеру общения и подачи, заимствовать определённые отдельные фразы и высказывания. Причём происходит это как осознанно, так и совершенно бессознательно. Еще Ницше писал, что подражание – это средство всех культур. Это совершенно природное чувство: ребёнок подражает звукам, которые воспроизводят его родители, подражает их поведению, реакциям.

Однако очень важно понимать, и мы это особо подчёркиваем, что от заимствования и полной имитации, процесс подражания отличается тем, что центр тяжести внимания лежит на собственной переработке. Полное заимствование – это механическое, слепое копирование и присвоение чужих высказываний. Подражание же – это ментальный процесс, переосмысление какого-либо высказывания через призму собственного опыта и личностных качеств. Ведь даже Аристотель писал, что искусство и творчество – это подражание чему-то. Подражание вытекает из желания приблизиться к образцу,

сравниваться с ним или превзойти. Как часто происходит, что в отсутствии качественных речевых моделей ученики как бы «высасывают из пальца» речь, им порой не на что опереться, не чему подражать. Как уже было выявлено ранее посредством анализа речевых высказываний учащихся, по большей части они лишены того, что свойственно реальному общению: импровизированности, ёмкости, личностного смысла, эмотивности и др.

Немецко-американский психолог Курт Коффка также отмечает роль подражания, подчёркивая, что обучение путём подражания оказывается более гуманным и эффективным, и ситуация улучшается за счёт речевых моделей учителя, которая служит отправным пунктом решения коммуникативной задачи [Коффка, 1934]. В своё время ещё М.В. Ломоносов называл подражание важнейшим средством обучения качественной речи [Ломоносов, 1952]. Мы полагаем, что подражание – это природная особенность человека. Обучающиеся, порой неосознанно, склонны имитировать речь авторитетного учителя, заимствовать у него суждения, слова, выражения. В процессе иноязычного общения ученик сначала воспринимает речь, подсознательно происходит процесс интериоризации (присвоения) речевого опыта. Затем во внутреннем плане воспринятая речь свёртывается, видоизменяется и превращается в смысловые фрагменты, которые «переходят» во внешнее звучание, иноязычное речевое высказывание.

2.5. Дебаты как продуктивный прием эмоционально-смыслового подхода. Описание процесса опробования предлагаемой стратегии

Мы уже заострили внимание на том, что согласно «Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования» главной целью дисциплины Иностранный язык является формирование коммуникативной компетенции – способности и готовности к осуществлению иноязычного общения. В этом свете, одним из продуктивных приемов достижения цели иноязычного образования в рамках эмоционально-смыслового подхода являются

дебаты. Под дебатами мы понимаем формализованное обсуждение, построенное на основе заранее подготовленных выступлений участников-представителей двух противостоящих команд [Гернер, 2010].

Прежде всего, дебаты формируют у обучающихся все четыре основных языковых коммуникативных умения – аудирование, чтение, говорение и письмо, именно эти умения в соответствии с нормативными документами должен развивать у учеников преподаватель иностранного языка. Перед проведением непосредственно дебатов нужна серьёзная предварительная подготовка обучающихся. На этапе подготовки к играм спикеры (игроки) анализируют литературу, готовят опорные конспекты, аннотации, тезисы, заметки, подборки цитат, кратко записывают структуру речи, что развивает чтение и письмо как коммуникативные умения. Непосредственно во время игры в дебаты совершенствуются умения аудирования и говорения, а раунды перекрёстных вопросов позволяют включить в этот процесс не только шестерых игроков, но и всю группу.

Помимо развития непосредственно языковых умений, дебаты формируют умения публичного выступления и ведения дискуссии, и именно эти умения проверяются в устной части ЕГЭ. Эффективность использования дебатов при обучении английскому языку, а так же при подготовке к сдаче ЕГЭ во многом зависит от степени осознания преподавателем возможности и целесообразности их применения и соотнесения формата дебатов с форматом ЕГЭ. Необходимо учитывать языковую подготовку группы. На уроках английского языка на старшей ступени обучения дебаты могут использоваться как в целях обобщения, систематизации и закрепления учебного материала, так и выступать в качестве контрольного говорения. Однако необходимо учитывать, что не каждая тема может быть предметом дискуссии, она должна быть грамотно сформулирована, как правило, преподавателем.

Подготовка и поведение дебатов предполагают организацию работы в группах (командах). Среди возможных принципов распределения обучающихся по группам можно выделить следующие: преподаватель сам создает команды,

распределив роли, либо обучающиеся создают группы самостоятельно, а роли распределяются по взаимной договорённости или по жребию. Можно также разделить обучающихся на три группы («сильные», «средние», «слабые») и объединить по одному человеку из каждой группы в команду. В группу можно объединить и соседей по партам или по рядам.

В ходе обучения английскому/французскому языку можно использовать дебаты как форму урока и элементы технологии «Дебаты». Допустимо, также, применять на уроках так называемые «модифицированные» дебаты, в которые внесены некоторые изменения правил, что позволяет вовлечь в работу всю группу. В модифицированных дебатах возможно изменение регламента, увеличение числа игроков в командах, допускаются вопросы из аудитории, организуются «группы поддержки», обсуждение проблемы продолжается после игры и т.д.

Формат дебатов предусматривает:

- участие двух команд, одна из которых утверждает тезис (тему дебатов), другая – опровергает его;
- участники заранее знакомятся с ролями и регламентом (на уроке дебаты идут по сокращённому регламенту);
- команды имеют право на 5-минутный тайм-аут для консультации друг с другом перед своим выступлением (тайм-аут можно использовать либо частями, либо полностью сразу);
- роли и регламент определены заранее.

Некоторые правила проведения и оценки результатов дебатов:

- за соблюдением регламента игры следит таймкипер (эту роль может исполнять учитель), который показывает спикерам, сколько времени осталось до конца выступления или тайм-аута (у него могут быть карточки для обозначения оставшегося времени: 2 min, 1 min, 30 sec)
- дебаты судит судейская коллегия, состоящая из 3–5 человек (это преподаватели и обучающиеся других классов/групп). По ходу дебатов они заполняют особые протоколы. По окончании игры судьи, не совещаясь

между собой, принимают решение, какой команде отдать предпочтение по результатам дебатов, т.е. они определяют чьи аргументы и способ доказательства были наиболее убедительными;

- команда, набравшая большее количество голосов судей, побеждает.

Ход проведения дебатов можно разделить на три главных этапа: вводный (приветствие, озвучивание ведущим проблемы дискуссии), этап самих дебатов, заключительный (подведение итогов дискуссии, озвучивание выводов, выбор победителей).

Продуктивными на уроках иностранного языка являются также следующие форматы дебатов: экспресс-дебаты, дебаты как форма работы с письменным или устным текстом, «скоростные» или мини-дебаты и др.

Экспресс-дебаты – это дебаты, подготовка к которым сведена к минимуму. Они проводятся на основе материала учебника либо раздаточного материала и тесно пересекаются с дебатами как формой работы с текстом.

При проведении «скоростных», или мини-дебатов «один на один», каждый из участников имеет право задать два вопроса своему оппоненту. Темой урока является какая-то общая проблема, которая делится на составляющие. По каждой мини-проблеме заслушиваются пара конкурирующих спикеров (по две минуты каждый) и их вопросы друг другу, выводы каждого спикера фиксируются письменно и затем обсуждаются группой.

Описываемая стратегия была опробована нами в период педагогической практики в форме урока с элементами дебатов (французский язык) в 10 классе Красноярской женской Мариинской гимназии-интернате. На уроке обсуждалась проблема многодетных семей: «La famille nombreuse: les avantages et les inconvénients», в рамках тематического блока La famille en France в УМК «Le français en perspective» для 10 класса (авторы Бубнова Г.И., Тарасова А.Н.).

Во время проведения урока преследовались следующие цели:

- Образовательные: формирование навыков иноязычного общения, развитие социокультурной компетенции в рамках предложенной темы;
- Воспитательные: повышение мотивации к изучению иностранного языка, воспитание терпимости к разным точкам зрения, обучение аргументировать свою точку зрения и отстаивать свою позицию.
- Развивающие: развитие навыков сравнения, анализа и обобщения, формирование навыка выделения главного в изучаемой информации, овладение навыками культуры ведения дискуссии и спора.

Урок был осуществлен в следующих этапах:

1 этап. Мотивационно-организационный. На данном этапе формулируется тема проблемной ситуации, в данном случае *Les problèmes actuels de la famille nombreuse*. В этой связи для мотивации учеников в начале урока дана экспозиция, с использованием фотографий разных семей: семьи с одним ребенком и многодетной [Приложение В].

PMU: Avant de commencer notre conversation je vous propose de regarder les photos données. Que voit-on sur les images affichées? Quelles différences avez vous remarqué? A votre avis, quel sera le sujet de conversation d'aujourd'hui?

Опираясь на наблюдения класса, учитель изображает на доске блок-схему с типами семей, и их положительными и отрицательными аспектами [Приложение].

Quels problèmes d'une famille nombreuse pouvez-vous citer? Et d'une famille avec un seul enfant?

2 этап. Промежуточный. После того, как тема беседы сформулирована учитель предлагает классу разделиться на две группы. Каждой группе выдается свой текст: “*Famille nombreuse, famille heureuse!*” [Приложение Г], “*Etre un enfant unique*” [Приложение Д]. Задача каждой группы: расположить фрагменты текста в правильной последовательности, озаглавить свой текст, выделить ключевые слова. Трудности лексического плана снимаются с помощью раздаточного материала [Приложение Е]. После их выполнения происходит проверка ответов, и дополнение уже имеющихся блок-схем новыми аргументами.

3 этап. Выход на общение. Учитель предлагает классу снова разделиться на две группы, но уже в соответствии с их личным взглядом на многодетную семью: за или против.

Maintenant, il faut que vous formiez deux nouveaux groupes selon vos opinions. Le premier groupe est pour la famille nombreuse et le deuxième est contre. Formulez attentivement vos arguments à l'aide de nos textes et de vos propres expériences.

Класс работает в новых группах над поиском аргументов в поддержку своей точки зрения. После того, как аргументы готовы, учитель предлагает начать одной из них.

Alors, vous êtes contre la famille nombreuse. Pourquoi?

Первая группа выражает один из своих аргументов, после чего, учитель предлагает второй группе оспорить это мнение.

Que pouvez-vous dire de cette opinion? Pourquoi vous n'êtes pas d'accord?

Дебаты продолжаются, пока у одной из команд не иссякнут аргументы в пользу своей позиции.

4 этап. Заключительный. Задачи этапа: проанализировать проделанную работу.

Le sujet de notre leçon était-il intéressant pour vous? Qui peut formuler la conclusion de la conversation?

Для анализа результатов применения данной стратегии мы использовали такие критерии, характерные для иноязычного общения, как: вовлеченность, смысловость, раскрепощенность, субъектность. Как видим, критерии наблюдения имеют отношение не только к речевым высказываниям (смысловость, субъектность), но и к внешним показателям психологического состояния учащихся (вовлеченность, раскрепощенность), т.к. как уже было изложено в предыдущих разделах – общение – это сложный психологический процесс. Несмотря на это, все критерии имеют тесную взаимосвязь, в чем и заключается целесообразность их выбора.

Необходимо уточнить, что именно понимается нами под всеми перечисленными критериями. Вовлеченность – личная заинтересованность и

активное участие ученика в дискуссии (выраженная в демонстрации желания высказаться). Благодаря вовлеченности, у обучающихся возрастает уровень раскрепощенности в процессе иноязычного общения – отсутствия страха ошибиться, быть осужденным окружающими, свободного выражения мыслей и мнения (выраженная в отсутствии «оглядки» на приготовленные конспекты, в свободном вступлении в дискуссию). Раскрепощенность, в свою очередь, способна влиять на уровень смысловости самих речевых высказываний – т.е. наполненность высказываний личным смыслом, выражение собственного опыта.

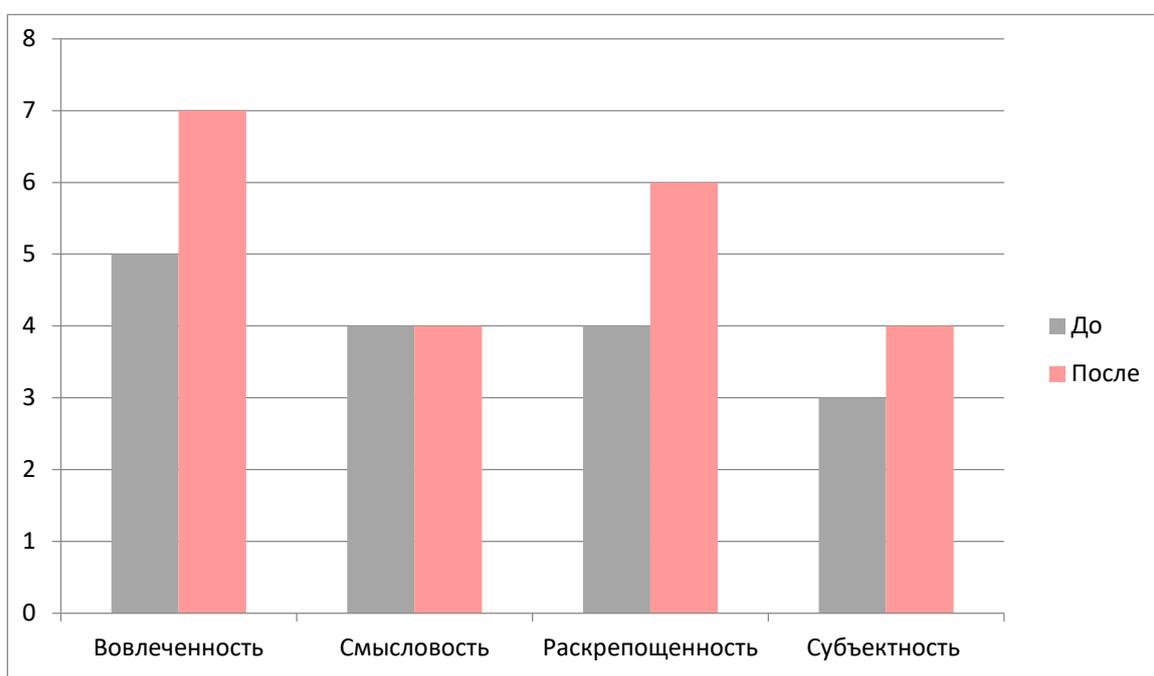


Рисунок 2 – Результаты анализа опробования стратегии «Дебаты»

Смысловость же имеет влияние уже на субъектность речевых высказываний – наличие и выражение в них личного отношения к собеседнику и его мнению. Перечисленные критерии и их определения были выведены на основе изученной литературы психологической и методической направленности.

Результат опробования стратегии сравнивался с результатами наблюдения за обучающимися этого же класса во время предыдущей педагогической практики. В целях повышения объективности наблюдения проводилась консультация с постоянным учителем французского языка в этом классе. Сопоставление результатов наблюдения можно увидеть на диаграмме ниже.

Как показано на рисунке 2 качество общения в группе после применения описываемой технологии улучшилось по трем критериям из четырех: вовлеченность, раскрепощенность и субъектность.

К причинам положительной динамики относительно вовлеченности можно отнести проблемный характер дискуссии, а также необходимость выражения собственного мнения и его аргументации:

«Je suis née dans une famille nombreuse et mes parents restaient toujours également attentifs envers mes frères et moi. Je pense que ça dépend des parents et pas de quantité des infants! »

«Je ne suis pas d'accord avec les filles que c'est facile de diriger une famille nombreuse parce que ça exige d'avoir assez d'argent et d'espace etc. Il faut d'abord penser à cela avant d'avoir deuxième ou troisième enfant.»

Обучающиеся показали рост по критерию раскрепощенности благодаря некоторой провокации со стороны учителя:

Учитель: «Alors les filles, imaginons que chaque de vos groupes ont son propre pays. Votre pays supporte les familles nombreuses et votre supporte plutôt les familles à un seul enfant. A l'aide de quelles actions politiques vous allez le faire? Et qu'est-ce que vous pensez alors aux avortements? C'est à dire que votre pays les interdira et votre les supportera?»

«Mais bien sûr qu'il faut les interdire, c'est un assassinat! »

«Non, je ne crois pas que c'est un assassinat, les savants l'ont prouvé! »

«Je pense qu'il ne faut pas discuter tels questions à leçon...»

В субъектности также наблюдается небольшая положительная тенденция, что говорит о том, что все же присутствует увеличение уровня личностного отношения говорящих к тому, что они обсуждали:

«Je ne suis pas d'accord...»

«Oui mais...»

«À mon avis c'est une faute de dire ça...»

«Je trouve ça important...»

По критерию смысловости мы не наблюдали улучшения результата, причины мы видим в том, что данный вид организации занятия был новым для класса, и обучающиеся, возможно были непривычны к необходимости выражения личного отношения к собеседнику и его мнению.

В заключении данного параграфа, мы бы хотели отметить, что дебаты – это актуальный и эффективный подход к организации обучения иноязычному общению в рамках эмоционально-смыслового подхода. Мы уверены, что результаты нашего исследования могут быть лучше при наличии большего временного ресурса и возможности системного применения других стратегий эмоционально-смыслового подхода. Данная же стратегия и ее элементы способны мотивировать обучающихся к изучению иностранного языка и более свободному применению его в уже реальных ситуациях иноязычного общения в дальнейшем. Описание применения данного на практике содержится в одном из дальнейших параграфов нашей работы.

Выводы по главе 2

Во второй главе нашей работы мы провели подробный анализ идей и положений эмоционально-смыслового подхода, его психолого-дидактических основ и предпосылок возникновения. К основным положениям подхода относятся:

- Обучение иностранному языку должно быть максимально приближено к ситуациям естественного хода жизни человека. Использование иностранного языка должно происходить в динамике жизненных явлений, происходящих в реальной жизни обучающегося.
- В основе общения на иностранном языке должно лежать информационное воздействие, воздействие содержанием.
- Цель речевого высказывания – донести до слушателя свою мысль. И только живая речь может выполнить эту функцию, поскольку живая речь – это, прежде всего выражение человеческого «Я», а не знание грамматики.
- Необходимо воздействовать на человека таким образом, чтобы он познал, а не «выучил» язык.

Мы также проанализировали одно из важнейших понятий, лежащих в основе данного подхода – понятие живой речи. Живая речь – это не просто громкая речь как таковая или некий структурированный знаковый лингвистический код. Это чувственное и интеллектуальное восприятие человеком языка как и систему, и как средство общения и, тем самым, как средство реализации своей возможности жить среди людей. В живой речи скрыта интенция, поэтому звучащая речь, возникшая в результате изменений, не зависит в прошлом, даже когда формально выражается прошедшее время, она направлена вперед, на будущее.

В параграфах, посвященных практическому применению идей эмоционально-смыслового подхода в процессе обучения устному иноязычному общению мы рассмотрели процесс формирования оценочных суждений, как важнейшей составляющей выражения личности в общении, проанализировали явление подражания речевым моделям учителя, а также предложили стратегию «Дебаты», изложили особенности и факторы ее успешной реализации.

Во второй главе мы также описали процесс опробования предлагаемой стратегии в форме урока с элементами дебатов по французскому языку «*La famille nombreuse: les avantages et les inconvénients*». Были также приведены результаты применения стратегии, которые показали положительную динамику в плане освоения обучающимися навыков устного иноязычного общения, что подтвердило наше изначальное предположение.

Заключение

В результате целого ряда изменений, произошедших в мире в последние десятилетия, среди которых социальные, культурные, экономические и геополитические, произошли изменения и в сфере образования. Это спровоцировало нынешний переход от концепции обучения иностранным языкам к концепции иноязычного образования. В настоящее время целью иноязычного образования являются не знания, умения и навыки, а развитие личности человека и его коммуникативной компетенции – желания и умения принимать участие в иноязычном общении.

В нашей работе представлены результаты теоретико-практического исследования применения идей эмоционально-смыслового подхода в целях обучения устному иноязычному общению.

В ходе исследования таких явлений как общение вообще и иноязычное общение в частности мы пришли к выводу, что иноязычное общение это самый сложный психологический процесс основанный на связи мышления, речи и эмоций, и традиционные методы обучения не способны помочь в организации должных условий, которые могли бы обучающимся начать общаться.

В данной работе в целях решения описанной проблемы мы предлагаем альтернативу – эмоционально-смысловой подход. Данный подход базируется на концепциях живого слова, личностного подхода, неотъемлемости смысловости в общении, а также психологического комфорта в обучении. Главная цель подхода органично перекликается с целью современного иноязычного образования – освоение навыка общения на иностранном языке, без заикливости на системе языка и боязни ошибиться.

Исследование содержит в себе анализ результатов ее применения на практике. Наш вывод подтвердил предположение о том, что применение идей эмоционально-смыслового подхода оказывает положительное влияние на формирование у обучающихся навыка устного иноязычного общения.

Поскольку были получены положительные результаты, то в нашей работе представлена стратегия обучения устному иноязычному общению.

Заканчивая данное исследование, мы надеемся, что оно будет развиваться в дальнейшем и перспективы мы видим в следующем: во-первых важно уделить более пристальное внимание применению других стратегий эмоционально-смыслового подхода; во-вторых, было бы продуктивно провести более длительное опробование выдвинутой нами идеи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1) Авво В. В., Ахаян А. А., Заир-Бек Е. С., Комаров В. А., Гороховатская Н. В., Феофилова Т. Г., Федорова Н. М., Сосунова Н. Ю. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 108 с.
- 2) Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: Икар, 2009. 448 с.
- 3) Альбрехт Н. В., Кондюрина И.М. Иноязычная коммуникация как средство развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза: монография / Н.В. Альбрехт, И.М. Кондюрина. Екатеринбург: РГППУ, 2013. 242 с.
- 4) Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996. 229 с.
- 5) Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества, М.: Искусство, 1979. 445 с.
- 6) Бикбаев В. М. Некоторые аспекты иноязычной коммуникации // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XVII междунар. науч.-практ. конф. № 4(17). М.: МЦНО, 2018. С. 46-50.
- 7) Богданова О. С. Курс лекций по методике преподавания иностранных языков. – Красноярск, 2017.
- 8) Богданова О. С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях. Красноярск, 2011. 176 с.
- 9) Богданова О. С. Пока не начался урок: Разговор с учителем. Красноярск: РИО КГПУ, 2005. 104 с.
- 10) Богданова О. С. Формирование личностного отношения учащихся к знаниям при обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе. 1989. №6. 180 с.
- 11) Вербицкий А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. [Электронный ресурс]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 10.06.19).

- 12) Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.
- 13) Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
- 14) Галь Н. Слово живое и мертвое. СПб.: Азбука СПб, 2015. 352 с.
- 15) Гальскова Н. Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
- 16) Гернер М. В. Использование технологии «Дебаты» на уроках английского языка // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/572341/> (дата обращения 19.06.2019).
- 17) Голикова Т. В. Повышение воспитательного потенциала уроков английского языка при обсуждении моральных дилемм // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 74–80, С. 76–77.
- 18) Давыдова В. В., Запорожец А.В. Психологический словарь. М.: Педагогика, 1963. 448 с.
- 19) Елкина Н. В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2009. № С. 142-147.
- 20) Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. 1995. №2. С. 4-7.
- 21) Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 130 с.
- 22) Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2013. №4. С. 55-65.
- 23) Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. с.9-15.

- 24) Князева Е. Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. СПб.: Алетейя, 2002. 256 с.
- 25) Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. М.: Политиздат, 1980. С. 31.
- 26) Корягина Ю. С. Ролевая игра как форма интенсификации процесса обучения устной речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2017. № 4. С. 14-16.
- 27) Коффка К. Основы психического развития. М.: 1934. 260 с.
- 28) Краевский В. В., Хуторской А. В., Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
- 29) Лапина О. А., Богданова О.С., Булнаева А.Ф. Общение: психологические основы и специфика в деятельности учителя иностранного языка // Учебные материалы. 1998. №1. 30 с.
- 30) Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.: Эль-Фа, 1996. 42 с.
- 31) Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 8. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия/ под. ред. А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1994. 285 с.
- 32) Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 488 с.
- 33) Линченко Е. В., Торопова Т.В. Иноязычное общение как методическая категория в вузовском образовании // Филология и проблемы преподавания иностранных языков. 2007. №3. С. 100-107.
- 34) Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию // Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. Т. 7: Труды по филологии 1739—1758 гг. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 89—378.
- 35) Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1979.
- 36) Лурия. А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.

- 37) Малков Н. Е. Проявление индивидуально-психологических различий нервных процессов в умственных способностях // Вопросы психологии. 1966. № 1. С. 45.
- 38) Мильруд Р. П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. №7. С. 2-11.
- 39) Парыгин Б. Д. Анатомия общения. СПб.: Изд-во Михайлова, 1999. 301 с.
- 40) Пассов Е. И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия. Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ. Липецк, 2015. 143 с.
- 41) Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000. 161 с.
- 42) Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- 43) Степанов Ю. С. Семиотика: монография / Ю.С. Степанов. М.: Наука, 1971. 168 с.
- 44) Теплов В. М., Небылицын В.Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. 1962. № 4. С.46.
- 45) Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования // Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> (дата обращения 01.05.2019).
- 46) Харари Ю. Краткая история человечества. М.: Синдбад, 2019. 520 с.
- 47) Шехтер И. Ю. Живой язык. М.: Ректор, 2005. 256 с.
- 48) Шехтер И. Ю. Необратимость онтогенеза и развитие речевой деятельности на чужом языке // Психолого-педагогические проблемы

интенсивного обучения иностранным языкам. М.: АПН СССР, НИИ содержания и методов обучения, 1981.

- 49) Шехтер И. Ю. Онтосемиотические основы эмоционально-смыслового обучения языку. Тезисы выступления на городской конференции вузовских преподавателей иностранных языков. Киев, 1979.
- 50) Шехтер И. Ю. Эмоционально-смысловое обучение чужому языку // Лингва, 1989.

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

I степени

вручается

Ковалёвой Динаре Давладовне,

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

за доклад на тему:

«Общение на уроках иностранного языка: миф или реальность?»

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



Scanned with
CamScanner

Красноярск
2018

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

**Отзывы студентов 4 курса на лекцию по теме
«Обучение иноязычному общению»**

Прослушав интересное выступление Динары на тему иноязычного общения, и возможно ли оно в условиях школы, я была поражена, что оно возможно в рамках школы, хотя в это сложно поверить. Было интересно разграничить два понятия «реально общение» и «псевдо общение». Обидно, что в школах по большому счету занимаются «псевдо общением». У продуктивного общения есть свои условия, и что бы приблизить общение на уроке иностранного языка к реальному, нужно соблюдать эти условия продуктивного общения. Я узнала, как можно проводить урок интересно с элементами дебатов и стратегию его проведения. Очень познавательно!

Кемкина Александра

Тема лекции была «обучение иноязычному общению». Идея работы – внедрение эмоционально-смыслового подхода к обучению иностранным языкам. В целях, отображенных на проекторе, мы уже увидели, что главная необходимость – готовить биполикультурную языковую личность, желающую и способную участвовать в мкк. Меня безумно привлекла промежуточная фраза «На уроках математики, физики обучать общению желательно, а на уроке ИЯ обязательно».

Во время декламации была видна легкость, студентка свободно владеет материалами своей работы.

Ещё одно важное заключение, к которому мы вместе пришли на занятии – это «никогда на уроке ия не будет живого общения, а будет общение, приближенное по параметрам к реальному». Другими словами, познавательная лекция.

Яковлева Арина

Безусловно, проведенная лекция была очень полезна и информативна для меня, как для будущего преподавателя иностранных языков. Несмотря на то, что мы уже касались подобной темы на занятиях по методике, я подчёрпнула много нового для себя. Особенно интересно было ознакомиться с планом-конспектом урока с элементами дебатов, и с результатами, которые были достигнуты после его проведения по сравнению с обычным уроком французского языка. Теперь я тоже буду использовать такую методику на своих уроках. Кроме того была подготовлена хорошая и понятная презентация. Динара организовала обратную связь, и все студенты были вовлечены в работу. Спасибо!

Сайфулина Диана

Лекция, которую провела нам Динара, была очень интересная и познавательная. Я уверена, что материал, преподнесенный нам на лекции, поможет нам в нашей профессии. И теперь, используя план Динары, я хочу попробовать провести это на своих уроках. Поэтому спасибо большое лектору, за такой материал!

Малькова Ирина

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Изображения для формулировки проблемы



FAMILLE NOMBREUSE, FAMILLE HEUREUSE!

Quelle femme, fille, épouse ou mère n'a jamais abordé ce sujet ? La famille, les enfants. Sans hésiter, aucune ! Cela fait partie de nos entrailles. Oui, la famille, plus exactement notre famille. Elle est le cœur de nos vies, de nos priorités, de nos soucis et de nos préoccupations.

Avoir une famille, certes, et nombreuse en plus ? Quelle idée !

Donner la Vie n'est-elle pas un des fruits de l'amour ? Du mariage ? D'une promesse ? Des époux se donnant l'un à l'autre, s'aimant de plus en plus en vérité, pour faire naître la vie.

A travers cette mini société, la famille nombreuse apporte de nombreux fruits pour les parents comme pour les enfants ! Vivre au cœur de ce foyer nous apprend le sens des responsabilités, de l'autonomie, de la vie en groupe (ses règles, ses rigolades.) etc.

Dès le plus jeune âge, nous apprenons à nous supporter les uns les autres et à participer activement à la vie de famille.

Grâce à cette structure familiale un peu particulière qui exige un certain sens du sacrifice, la famille nous permet de développer des qualités de partage et d'entraide qui vont à contre-courant de notre société bien trop individualiste à mon goût. Elle éveille davantage l'enfant à l'écoute des autres, à prendre soin de ceux qui en ont le plus besoin....

Qui dit famille nombreuse, dit aussi disputes, conflits mais surtout réconciliation, pardon. On joue, on rit, on pleure, on s'aime. Bref, c'est la vie !

Être un enfant unique

Combien de fois ais-je dû répondre à cette question : « As-tu des frères et sœurs ? » ... Si vous n'avez pas remarqué à quelle fréquence ce sujet revient dans la vie... laissez-moi vous dire : c'est pas mal souvent!

Être enfant unique ça comporte, selon moi, son lot d'avantages. Je n'ai pas eu à partager l'amour de mes parents, ni mes jouets, ni ma chambre. Pas de chicane fraternelle, puis tu te fais pas dire « soit raisonnable: c'est toi la grande sœur » ... T'as pas à partager le budget pour les cadeaux de Noël; ce qui est quand même considérable. Autre point important tu n'as pas à re-porter les vêtements de ton aîné. Pas de comparaison suite aux exploits ou aux performances de ton frère ou de ta sœur. C'est toi la meilleure!

Être un enfant unique m'a permis de développer mon côté imaginaire, ma sociabilité et mon sens des responsabilités. J'ai grandi dans un monde d'adulte et j'ai acquis une maturité et une autonomie rapidement. Tes parents sont pas mal plus exigeant quand t'es enfant unique t'as l'impression d'avoir tout leur espoir entre tes mains.

Choisir de n'avoir qu'un seul enfant est considéré par la société comme égoïste et hors norme. Pleins de préjugés sont véhiculés envers les enfants uniques et les parents qui choisissent de n'avoir qu'un seul enfant. Moi, je crois que le plus important c'est de suivre son instinct, ses capacités et ses convictions. Tout est dans l'éducation véhiculée et il n'y a pas de formule parfaite sur l'éducation de son enfant par rapport au nombre d'enfants.

ПРИЛОЖЕНИЕ E

- Aîné (-e) – старший, старшая
- Certes – конечно
- Chicane (f) – придирка
- Comporter – предполагать, включать
- Considérable – значительный, большой
- Entrailles (f, pl) – внутренности, нутро
- Epoux (épouse) – супруг (-и)/супруга
- Espoir (m) – надежда
- Exigeant – требовательный
- Exploit (m) – подвиг
- Foyer (m) – очаг, дом, семья
- Fraternel (-le) - братский
- Fruit de l'amour – плод любви
- Grâce à – благодаря
- Hésiter – колебаться, сомневаться
- Hors norme – вне нормы
- Lot d'avantages – ряд достоинств
- Maturité (f) – зрелость
- Préjugé (m) – предубеждение, предрассудок
- Raisonné – разумный, рассудительный
- Réconciliation (f) – примирение
- Rigolade (f) – шутка, веселье
- Sacrifice (m) – жертва
- Souci (m) - забота, хлопоты



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

**Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы	Ковалёва Динара Довладовна
Подразделение	кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Эмоционально-смысловой подход к процессу обучения устному иноязычному общению на уроках иностранного языка ВКР Ковалева
Название файла	ВКР Ковалева.docx
Процент заимствования	22,36%
Процент цитирования	3,53%
Процент оригинальности	74,11%
Дата проверки	15:43:24 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	23.06.19

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.



Scanned with
CamScanner

ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе Ковалёвой Динары Давладовны на тему « Эмоционально-смысловой подход к процессу обучения устному иноязычному общению на уроках иностранного языка на всех ступенях образования»

Актуальность работы Д.Д.Ковалёвой очевидна. Категория « общение» сегодня однозначно занимает значительное место в исследованиях разных областей знаний. Постановка цели, задач исследования, гипотеза и методологическая база оправданы. Проведён достаточно глубокий анализ основных положений проблемы, выявлены причинно-следственные связи существующих результатов в контексте темы, описаны результаты наблюдений за процессом обучения иноязычному общению на уроках иностранного языка. Всё это позволило Д.Д.Ковалёвой выдвинуть идею о реализации эмоционально-смыслового подхода к исследуемому процессу и планомерно доказать правильность данного решения. Результаты апробирования стратегии обучения устному иноязычному общению в контексте эмоционально-смыслового подхода достаточно убедительно показывают продуктивность избранной стратегии, хотя автор работы справедливо замечает, что пока, по причине кратковременности процесса апробирования, полученные показатели можно квалифицировать как первичные, но уже они имеют положительную тенденцию относительно внедрения представленного пути. Успеху выпускной квалификационной работы Д.Д.Ковалёвой способствовала также степень сформированности у студентки общекультурных и общепрофессиональных умений, которые проявились в способностях видеть главное, выделять его из множества второстепенных фактов, проводить аналитические наблюдения и делать выводы, уметь интерпретировать научные тезисы из сопровождающих методик наук. Лаконичные выводы и заключение по существу свидетельствуют о готовности Д.Д.Ковалёвой вести самостоятельное исследование. Проявленные в ходе работы вдумчивость, ответственность, понимание, системность в деятельности также имеют немаловажное значение для успешного достижения поставленных цели и задач. Гипотеза исследования была подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: Представленная выпускная квалификационная работа Д.Д.Ковалёвой 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.

