

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

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Мельниченко Дарья Евгеньевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Исследование речи преподавателя на уроке иностранного языка

Направление подготовки **44.03.01** Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык
(английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

канд.пед.наук, доцент Майер И.А.

« 5 » 06 2019г. _____

Руководитель

канд.пед.наук, доцент Лукиных Ю.В.

Дата защиты « 20 » 06 2019г. _____

Обучающийся

Мельниченко Д.Е.

« 6 » 05 2019 г. _____

Оценка отлично

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Теоретические аспекты речевого поведения учителя на уроке иностранного языка	6
1.1. Понятие и сущность речевого поведения учителя.....	6
1.2. Особенности и виды речевого поведения учителя.....	12
1.3. Технические и методические аспекты речевого поведения учителя.....	14
Выводы по главе 1	21
2. Опытнo–экспериментальная работа по исследованию речи учителя на уроке иностранного языка	23
2.1. Исследование и анализ количества времени, затрачиваемого на речь учителя на уроке иностранного языка	23
2.2. Методика работы над речью учителя на уроке иностранного языка	28
2.3. Анализ результатов проведенного исследования	35
Выводы по главе 2	36
Заключение	38
Список использованных источников	41
Приложение А	44
Приложение Б	45
Приложение В	46

Введение

В настоящее время ввиду развития международного сотрудничества всё больше приобретает значение изучение и общение на иностранных языках. Сегодняшние ситуации в мире, такие как новая политическая и социально-экономическая ситуация в странах Европы, процесс интеграции в Западной Европе сделали необходимым изучение иностранных языков и постановку этой необходимости на уровень государственной важности.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) второго поколения по иностранному языку определил цели общего образования на современном этапе, которые направлены не только на создание условий для освоения учениками определённой суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных и творческих способностей. Школа призвана формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. То есть ключевые компетенции, представляющие современное качество образования по иностранному языку: коммуникативную, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную.

В коммуникативной направленности обучения английскому языку учителю отводится ведущая роль в организации продуктивного общения. Потому актуальна проблема умения учителя владеть основами педагогического общения и организовывать его на основе использования современных педагогических коммуникативных личностно-ориентированных и интерактивных технологиях. От стиля и способности общения учителя при обучении зависит его продуктивность, а, следовательно, результат обучения. Общение невозможно без речи, таким образом, речь учителя является ключевым аспектом на уроке иностранного языка.

Изучение влияния речи учителя на эффективность процесса обучения представляется интересным и обоснованным в русле проводимых исследований

по данному вопросу. Работ в данной области недостаточно. Таким образом, актуальность данного исследования определяется практическими потребностями в овладении иноязычной компетенцией для эффективного общения, взаимодействия и сотрудничества.

Объектом данной работы является речевое поведение учителя.

Предметом исследования является методика организации речевого поведения учителя на уроках иностранного языка.

Целью работы является выявление особенностей речевого поведения учителя на уроках иностранного языка.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Определить понятие и сущность педагогического общения и речевого поведения.
2. Описать структуру, виды и функции педагогического общения.
3. Рассмотреть психолого–педагогические требования к деятельности учителя в педагогическом общении.
4. Проанализировать особенности речевого поведения учителя на уроках иностранного языка.
5. Описать проблемы педагогического общения на уроках иностранного языка.
6. Выявить и применить на практике методы организации речевого поведения учителя на уроке иностранного языка.

Теоретическую основу исследования составили работы ведущих ученых, педагогов и методистов в области педагогики, психологии, методики английского языка, раскрывающие закономерности коммуникации, теорию общения как специфическую деятельность, его эффективность в обучении английскому языку в основной школе: Г.А. Китайгородской [Китайгородская, 2009], А.А.Леонтьева [Леонтьев, 2011], Е. И. Пассова [Пассов, 2005], С.А. Тюрикова [Тюрикова, 2014], [Хармер, 2000], [Эллис, 2005], [Фриман, 2013], [Нунан, 2001], [Ричардс, 2000], [Ур, 2000] и др.

Основные методы, которые были использованы в работе: анализ литературы по выбранной проблеме исследования, анализ словарных статей, анализ научных исследований, сравнительно–сопоставительный анализ, поисковый метод, описательный метод.

Изучение вопросов, связанных с темой исследования последовательно осуществлялось в период с сентября 2018 года по май 2019 года и включало этап педагогической практики, сбор фактического материала, написание курсовой работы по теме «Педагогическое общение на уроке иностранного языка», проведение опытной работы, разработку методического обеспечения уроков, оформление результатов исследования.

Практическая значимость исследования заключается в практическом применении учителями методологических основ педагогического общения на уроках иностранного языка в школе и в вузе.

1. Теоретические аспекты речевого поведения учителя на уроке иностранного языка

1.1. Понятие и сущность речевого поведения учителя

Главная функция языка – обеспечение коммуникации между людьми, которая совершается за счет кодификации информации говорящим и расшифровки (декодификации) этой же информации адресатом.

Под общением в современной психологии понимается специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен сообщениями познавательного и аффективно–оценочного характера для достижения взаимопонимания и взаимодействия. Общение представляет собой сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Это осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов направлено на значимое изменение в поведении и личностно–смысловых образованиях партнеров [Бодалев, 2003, с.272].

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих исследователей – Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова А.А. Реана и др. Педагогическое общение является разновидностью общения и реализуется через социально обусловленное взаимодействие учителя и обучающихся на уроке. Термин «педагогическое общение» получил свое распространение в конце 70–х годов XX века. Методологические и прикладные аспекты педагогического общения являются в настоящее время объектом исследований многих ученых (Ш.А. Амонашвили, М.А. Ариян, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, В.А. Кан–Калик, А.С. Карпов,

Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Е.А. Маслыко, А.В. Мудрик, Е.И. Пассов и др.).

Согласно А.А. Леонтьеву, под оптимальным педагогическим общением понимается «профессиональное общение учителя с учениками (в процессе обучения и вне его), направленное на создание наилучших условий для развития мотивации обучающихся и творческого характера учебной деятельности; на создание благоприятного эмоционального климата в коллективе; на обеспечение эффективного управления социально–психологическими процессами и максимального использования личностных особенностей в обучении» [Леонтьев, 2001, с.54].

Очевидно, что организация оптимального педагогического общения между учителем и учениками является залогом эффективности и результативности обучения дискуSSIONному общению.

Вслед за Г.А. Китайгородской подчеркнем, что педагогическое общение в условиях коллективной познавательной деятельности «...требует повышения профессионального уровня учителя, включения в представление о профессионализме особых педагогических способностей, связанных с реализацией коллективных форм сотрудничества учителя и обучаемых» [Китайгородская, 2009, с.125].

При коммуникативной направленности обучения иностранному языку основной задачей является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции. Коммуникативная деятельность основана на потребности общения. С одной стороны, иноязычное речевое общение является целью обучения. С другой стороны, научиться общаться можно только в процессе общения. Следовательно, в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность. При этом иноязычное речевое общение выступает как средство реализации деятельности общения и как её неперемное условие, то есть является средством обучения, средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Следует заметить, что иноязычное педагогическое общение – это не воздействие учителя на обучающегося, а их взаимодействие [Еремин, 2001, с.181].

В отечественной лингводидактике педагогическое общение считается многоступенчатым процессом. Поэтому его построение осуществляется в несколько этапов. Проанализируем содержание каждого этапа и номенклатуру функций, которые выполняет учитель на каждом из этапов при обучении в диалоговом режиме [Галицких, 2004, с.240].

Согласно В.А. Кан–Калику, выделяются четыре этапа педагогического общения:

1)Прогностический этап – это моделирование учителем предстоящего общения с обучаемыми при подготовке к взаимодействию. На данном этапе реализуется своеобразное планирование коммуникативной структуры взаимодействия. Учитель осуществляет постановку педагогической задачи, определяет дидактические аспекты урока, обдумывает содержание занятия, проектирует его структуру и логику, выбирает средства достижения эмоционального отклика взаимодействующих субъектов. Учитель выполняет функции организатора, разработчика игры (игротехника) [Панфилова, 2006, с.368].

2)Организация непосредственного общения с обучающимися. Для этого этапа характерна совместная творческая деятельность учителя и учеников и преобладающая роль содержательных аспектов совместной деятельности. Учитель выступает в роли партнера по общению, коммуникатора, генератора идей, источника информации. Педагог старается создать благоприятный психологический климат и иноязычную атмосферу на занятии. В качестве равноправного партнера по общению учитель может включиться в обсуждение, разрешить возникшую трудность, придать обсуждению иное направление или недостающий динамизм, стимулировать участников вопросами.

3)Этап «коммуникативной атаки» – управление общением в ходе педагогического взаимодействия. На этапе управления ходом дискуссионного общения учитель проявляет качества консультанта–фасилитатора, модератора и медиатора для регулирования соотношения коммуникативной и познавательной деятельности участников общения, осуществления оперативного контроля и

обратной связи. Роль учителя на данной стадии – иницирующая, поддерживающая, и вместе с тем она состоит в том, чтобы подсказывать варианты оптимальных решений, осуществлять ненавязчивую коррекцию речевой деятельности. В роли контролера учитель следит за ходом и стилем обсуждения, за равномерностью участия в нем всех членов группы. Чем успешнее проходит дискуссия, тем больше акцент в контролирующей функции учителя смещается в сторону активного наблюдателя.

4) Анализ результатов общения и моделирование новой педагогической задачи. Оценочная функция учителя на данном этапе является основной, учитель исполняет роль судьи, рефери. Этот этап чаще всего называется стадией обратной связи в общении, которая может быть содержательной и эмоциональной [Кан–Калик, 2006, с.190].

Как важная часть преподавания в классе, речь учителя не привлекала внимания академической сферы еще с тех пор, как проводились занятия по преподаванию. Тщательное изучение речи учителя во многом связано с развитием отрасли микрообучения – анализа уроков.

Классно–ориентированное исследование или исследование, проводимое в классе, исследует процесс преподавания и обучения, происходящий в обстановке класса. Его целью является выявление ситуаций, которые способствуют или затрудняют обучение в классе [Жураковский, 2000, с.3–10].

Рост интереса к анализу речи учителя стимулируется отказом от метода преподавания языка как основного фактора успешного обучения. Считалось, что эффект обучения полностью определяется выбором метода обучения. Ученые В.Шерер, М. Вертхеймер и Р.Смит исследовали сравнительную эффективность таких методов, как грамматический перевод, аудиолингвальный метод и когнитивный код, но не смогли продемонстрировать, что один был успешнее другого [Эллис, 2005]. Несмотря на очевидные различия в методологических принципах, различные методы привели к очень похожим образцам общения в классе, в результате чего результаты обучения также были схожими.

Отказавшись от сосредоточенности на понятии метода, исследователи начали выдвигать гипотезу о том, что взаимодействие в классе было основной переменной, влияющей на качество обучения. «Таким образом, ответвлением сравнительного метода исследований стало направление внимания исследователей на процессы взаимодействия в классе путем сбора языковых данных из самого класса» [Эллис, 2005].

Исследование процессов в классе приняло разные формы: анализ взаимодействия; разговор учителя; анализ дискурса. Все аспекты процесса обучения в классе, начиная с инструктажа и опроса или дисциплинирования учеников, обеспечивая обратную связь, включают в себя речь учителя. Изучение речи учителя стало одной из самых важных частей анализа урока.

В качестве инструмента реализации планов обучения и достижения целей образования, речь учителя играет жизненно важную роль в изучении языка. В нескольких исследованиях обсуждается связь между речью учителя и изучением языка. Как отмечает Д. Нунан, педагогическая беседа имеет решающее значение не только для организации урока, но и для процессов обучения. Это важно для организации и управления классом, потому что именно с помощью речи учителя либо преуспевают, либо проваливаются в реализации своих планов обучения. С точки зрения овладения, разговор учителя важен, потому что он, вероятно, является основным источником понятного целевого языка, который может получить ученик [Олрайт, Бейли, 2002].

Одной из составляющих профессиональной речевой культуры учителя является его речевое поведение. В речи проявляется личность. Интеллект, чувства, характер, цели и интересы человека явно или неявно отражаются в том, что и как он говорит.

Мы вслед за Л.С.Выготским рассматриваем речевое поведение не как «лишенное осознанной мотивировки автоматизированное, стереотипное речевое проявление» [Выготский, 2005], а выделяем возможность регулирующей функции речи в поведении, сознательно – волевых действиях человека. Также в нашем исследовании мы говорим о понятии «речевое поведение» как о целостной

системе речевых проявлений языковой личности учителя, характеризующих его культуру речи в общем.

Правильный выбор языковых средств, понятных ученику, владение всеми жанрами педагогической речи говорит о речевой компетентности учителя. Иначе говоря, в речевом общении проявляется культура речевой коммуникации учителя как индикатор его речевой компетентности. Также одним из условий речевой компетентности является рефлексия речевого поведения учителя, которая подразумевает самоанализ, самооценку своего речевого общения [Зеер, 2010, с.176].

Рассматривая речевое поведение учителя как часть культуры речи, нельзя не обратить внимание на речевые отношения учителя, под которыми подразумевается проявление его эмоциональных отношений в классе, которые могут выражаться положительно, негативно или нейтрально к объекту.

Считаем, что все выше перечисленные компоненты – это проявления языковой личности в речевом поведении учителя. Сам термин «языковая личность» был впервые употреблен в книге В.В.Виноградова «О художественной прозе» (1929). В настоящее время понятие языковой личности достаточно хорошо разработано в российской лингвистической науке. В многочисленных трактовках языковой личности, появившихся в 80 – 90-е гг. XX в., различимы два магистральных направления: лингводидактика и лингвокультурология.

Лингводидактический подход к языковой личности в трудах современных исследователей восходит к взглядам Г.И.Богина, которым под языковой личностью понимается «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки» [Богин, 1994]. В русле лингводидактического направления дал определение языковой личности Ю.Н.Караулов: это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [Караулов, 1987].

1.2. Особенности и виды речевого поведения учителя

Большинство исследований речи учителя в основном сосредоточены на особенностях. По мнению некоторых ученых речь учителя рассматривается как специальный упрощенный код с двойными функциями. Первая часть относится к форме разговора учителя, такой как скорость, пауза, повторение, модификации разговора учителя. Вторая относится к особенностям языка, который учителя используют для организации и контроля процесса обучения, и включает следующие аспекты: правильный подбор языковых средств, динамичность речи, наличие зрительного контакта, речевая рефлексия и т.д. Таким образом, первую составляющую речи учителя можно назвать «формальными особенностями разговора учителя», а вторую – «функциональными особенностями разговора учителя» [Тюрикова, 2014, с.21].

Д. Лонг и Л. Фримен обнаружили, что речь учителя упрощается разными способами – синтаксически, фонологически и семантически. В области синтаксиса длина высказывания учителя короче, нежели чем у детей. В области фонологии речь у детей имеет более повышенную интонацию и использует более широкий диапазон высоты тона. Речь учителей характеризуется более четкой артикуляцией, паузами между высказываниями и общей более медленной скоростью. В семантической области словарный запас более ограничен, учителя тщательно отбирают слова, которые они используют, в соответствии с уровнем знаний обучающихся. Новые и сложные слова избегаются [Лонг, Фримен, 2013].

К. Шодрон, долгое время изучавший разговор учителя и сделавший выводы на основании результатов исследований речи учителя, предложил, чтобы учителя в языковых классах имели тенденцию модифицировать свою речь так, чтобы:

- 1) темп речи был медленнее;
- 2) паузы должны быть более частыми и продолжительными;
- 3) использование базового словарного запаса в большинстве случаев;

4) уровень субординации сведен к минимуму:

5) учитель должен использовать больше повелительных и утвердительных предложений, нежели вопросительных;

6) учителя должны повторяться чаще [Шодрон, 2009].

Некоторые ученые наблюдали за поведением учителей в классах колледжа по английскому языку и пришли к следующему заключению, которое похоже на речевую модель поведения Шодрона:

1) темп речи учителя, очевидно, ниже, чем естественная скорость разговора;

2) между высказываниями паузы чаще встречаются в речи;

3) произношение имеет тенденцию быть более четким с более высоким и широким диапазоном высоты звука

4) используется больше интонационных ударений. Сокращенные формы практически не встречаются, например, учителя говорят «He will», вместо «He'll»

5) чаще встречаются повелительные и утвердительные предложения. Учителя используют чаще общие вопросы, нежели специальные [Сюзвэнь, 2003].

Эти результаты отражают некоторые особенности речи учителя. Формальная корректировка речи происходит на всех уровнях языка на уроке и за его пределами. Учителя выбирают разные слова, чтобы удовлетворить потребность в обучении в классе. Образование в школе предназначено лишь для обучения, поэтому зачастую на уроках иностранного языка можно встретить недостаток коммуникативной информации.

Согласно теории овладения вторым языком, и учителя, и обучающиеся должны принимать активное участие на уроках иностранного языка. Учителя должны решать две задачи в языковых классах:

1) предлагать достаточно качественный ввод английского языка в речь;

2) предложить ученикам больше возможностей использовать целевой язык.

Так что распределение времени разговора учителя в течение урока, как важного фактора, влияющего на изучение языка, вызвало интерес многих ученых.

1.3. Технические и методические аспекты речевого поведения учителя

Важным вопросом является то, влияет ли количество разговоров учителей на изучение иностранных языков. Об этом свидетельствуют многие исследователи. Исследования в языковых классах установили, что учителя, как правило, проводят большую часть классных бесед. Разговор учителей составляет более 70 процентов от общего объема разговоров [Кук, Легаретта, Шодрон, 2011]. Очевидно, что если учителя посвятят много времени объяснениям или инструкциям по выполнению заданий, разговоры учеников будут действительно строго ограничены. Инициированные учителем разговоры будут доминировать в классе, предоставляя небольшую возможность для продолжительной беседы ученика. В такой среде у обучающихся мало возможностей для развития языкового уровня. Именно по этой причине многие ученые стремятся максимизировать время разговора ученика и минимизировать время разговора учителя [Сяохун, Син, Юн, 2012].

Научить обучающихся говорить и использовать язык, который они изучают, – жизненно важная часть работы учителя [Хармер, 2014]. Чтобы воплотить данную гипотезу в жизнь, во-первых, ученики должны обладать высоким уровнем владения языком, чтобы они могли общаться со своим учителем и между собой. Во-вторых, должно быть достаточно учеников, которые хотят общаться в классе. Если эти два условия не выполняются в классе, сокращение времени на разговоры с учителями не приведет к успешному изучению языка.

Зачастую ученики среди педагогов выделяют «любимых» и «нелюбимых», основываясь лишь на одном признаке – речевой культуре учителя.

В современной школе мы видим три типа языковых культур учителей:

1. Носители элитарной речевой культуры.
2. Представители «среднелитературной» культуры.
3. Учителя с литературно–разговорным типом речевого поведения.

К сожалению, в современной школе представители элитарной речевой культуры встречаются крайне редко. Носители элитарной речевой культуры владеют всей системой функционально–стилевой дифференциации литературного языка и каждый функциональный стиль используют в соответствии с ситуацией. При этом переключение с одного стиля на другой происходит как бы автоматически, без особых усилий со стороны говорящего. В их речи нет нарушения норм литературного языка в произношении, ударении, образовании грамматических форм, словоупотреблении.

Одним из признаков элитарной речевой культуры является безусловное соблюдение всех этических норм. Учителя пользуются языком творчески, их речь обычно индивидуальна, в ней нет привычной заштампованности, а в разговорной речи – стремления к книжности.

Учителю «первого типа» необходимо иметь, в первую очередь, любовь к детям и преподаваемому предмету. Дружелюбное отношение – залог доброжелательной речи и потворствует желанию продолжать общение между участниками беседы. Хорошему педагогу, в процессе речевого общения, необходимо помнить, что его речь должна быть:

1. Эмоциональной, громкой, четкой, насыщенной эпитетами и сравнениями.
2. Орфоэпически правильной.
3. Уверенной, для чего необходимо знание материала.
4. Подготовленной: должны быть продуманы любые случаи незапланированного развития беседы. Доброжелательный ответ на все [Карпов, 2011, с.16].

Гораздо чаще в школе встречаются учителя, которые являются носителями «среднелитературной» языковой культуры. Их речевое поведение отражает гораздо более низкий уровень их общей культуры: невозможность творческого использования крылатых выражений разных эпох и народов, художественных образцов классической литературы, незнание литературных норм произношения слов, а нередко и их значений порождает языковую бедность, грубость и неправильность речи. Нарушения произносительных норм у них не единичны, а

образуют систему. Как следствие всего этого – речевое поведение, которое характеризуется:

1. Монотонностью в голосе, отсутствием эмоциональности.
2. Раздражением: когда ученик задает вопрос, а учитель не знает на него ответа; грубость в голосе.
3. Отсутствием жестикуляции, которое, как правило, не ведет к контакту.
4. Скупостью на различные стилистические средства.
5. Частой повторяемостью одного и того же слова в процессе объяснения, за исключением терминологии.
6. Недостаточное уважение к адресату. Как правило, это выражается в неполном следовании именно нормам устной речи – стремление говорить длинными, сложными фразами с деепричастными и причастными оборотами. Таким образом ведется политика устрашения собеседника, подавления его желания говорить, отстаивание своей, даже неверной, точки зрения.

Опрос является одним из наиболее распространенных методов, используемых учителями [Ричардс, Локхарт, 2000], и служит основным способом, которым они контролируют взаимодействие в классе. Тенденция учителей задавать много вопросов наблюдается во многих исследованиях [Шодрон, 2011]. В некоторых классах более половины учебного времени занято обменом вопросами и ответами [Ричардс, Локхарт, 2000]. Вопросы учителей привлекли значительное внимание исследователей языковых классов.

Распространенность вопросов учителя в классе может быть объяснена конкретными функциями, которые они выполняют. Эти функции могут быть сгруппированы в три широкие области: диагностическая, учебная и мотивационная [Пол, Эгген, 2009].

В качестве диагностического инструмента школьные вопросы позволяют учителю заглянуть в умы обучающихся, чтобы узнать не только то, что они знают или не знают, но и то, что они думают о теме. Недавние исследования в области теории схем показывают, что структура существующих знаний обучаемых является мощным фактором, определяющим, каким образом будет получена

новая информация, и что часто их неправильные представления и прежние убеждения мешают изучению нового материала [Майер, Пол, Эгген, 2009]. Посредством стратегического опроса учитель может оценить текущее состояние мышления обучающихся, выявляя не только то, что ученики знают, но также пробелы и заблуждения.

Вторая важная функция, которую выполняют вопросы, – учебная. Учебная функция сосредоточена на роли, которую играют вопросы, помогая ученикам изучать новый материал и интегрировать его со старым. Вопросы обеспечивают практику и обратную связь, необходимые для обучения. Вопросы предупреждают обучающихся об информации на уроке. Вопросы также ценны в изучении интегрированных знаний. Для достижения этой цели, вопросы могут быть использованы для обзора ранее изученного материала, чтобы создать базу знаний для нового материала, который будет изучен. Кроме того, по мере разработки нового материала вопросы могут использоваться для выяснения отношений в обсуждаемом контенте.

Третья функция, которую выполняют вопросы в классе, – это мотивация. Посредством вопросов учителя могут активно вовлекать учеников в урок, бросая им вызов и заставляя их задуматься. С точки зрения урока, вопрос в начале может использоваться, чтобы привлечь внимание учеников и обеспечить фокус для урока. Кроме того, частые и периодические вопросы могут стимулировать активное участие и предоставлять возможности в уроке для дальнейшего вовлечения обучаемых. Исследования в этой области показывают, что поведение ученика во время выполнения задания является самым продуктивным во время опроса под руководством учителя. Наконец, на индивидуальном уровне вопросы могут использоваться, чтобы привлечь блуждающих учеников обратно к уроку или дать возможность одному ученику «сиять» [Клец, 2013, с.146–150].

Предоставление обучающимся обратной связи об их успеваемости является еще одним важным аспектом обучения. Обратная связь – это оценка учителями реакции учеников [Кук, 2010]. Обратная связь может быть как положительной, так и отрицательной и может не только дать ученикам понять, насколько хорошо

они успевают, но и повысить мотивацию и создать благоприятный климат в классе. На уроках иностранного языка обратная связь по изучаемому языку ученика может быть ответом либо на содержание, либо на форму высказывания. Обратная связь может быть дана посредством похвалы, любого соответствующего комментария или действия, а также молчанием [Ричардс, Локхарт, 2000].

С.Вайнштейн обнаружил, что дети узнали, насколько «умными» они были, в основном, по отзывам учителей в форме оценок, комментариев, а также степени и типа похвалы и критики. Дети сообщают о различиях в частоте взаимодействия учителя с разными типами учеников, причем успевающие ученики видят, что они получают более положительные отзывы от учителя, а также им предоставляется больше возможностей выступать, испытывать трудности и выступать в качестве лидеров. В отличие от этого, сообщается, что люди с низким уровнем успеваемости получают больше отрицательных отзывов, больше наставлений, а также помощь.[Вайнштейн, 1989]

К. Велдалл и Ф. Меретт приводят большое количество исследований, показывающих, что награды, такие как похвалы, гораздо более эффективны, чем наказание. Исследования о наказаниях, как правило, показывают, что они не только неэффективны в достижении позитивных изменений, но часто могут иметь противоположный эффект. Поэтому они даже создали подход к обучению на основе этого принципа, который они называют «позитивным обучением» и который, как они утверждают, является высокоэффективным [Велдалл, Меретт, 2008].

Большинство теоретиков и практиков согласны с тем, что положительная обратная связь о результатах оказывает положительное влияние на последующие показатели. Знание о плохих результатах для некоторых детей может быть разрушительным, поэтому мы должны стараться быть более лояльными на каждом уровне обучения, чтобы обеспечить высокий уровень успеха. Тем не менее, мы должны избегать заблуждений, пытаясь сделать вид, что у ребенка хорошие результаты, когда это не так. Это приводит только к низким личным стандартам. Настаивая на реалистичных целях и, таким образом, обеспечивая

определенную степень успеха для каждого ребенка, мы увеличиваем вероятность успешного освоения изучаемого языка [Филатов, 2003, с.416].

Обратная связь имеет два основных различимых компонента: коррективная и оценка.

Неизбежно ученики будут делать ошибки в процессе обучения. «Ошибки обучающегося... значительны в том, что они предоставляют исследователю доказательство того, как язык изучается или приобретается, какие стратегии или методы использует обучающийся при изучении языка» [Браун, 2002]. Жизненно важной частью роли учителя является указание на ошибки студентов и обеспечение коррективной обратной связи. В коррективной обратной связи, некоторая конкретная информация предоставляется об аспектах успеваемости учеников, посредством объяснения, или предоставления лучших или других альтернатив [Ур, 2000]. Коррективная обратная связь помогает ученикам прояснить понимание содержания и конструкции языка.

Одним из важнейших вопросов является то, как выражается коррективная обратная связь: мягко или настойчиво, поддерживающе или как осуждение, тактично или грубо. Ур (2000) указывает, что мы должны идти на поддерживающую, тактичную коррективную обратную связь. Поэтому учителя должны быть осторожны при исправлении, если учителя делают это нечувствительным образом, ученики будут расстроены и потеряют уверенность в себе.

Как правило, учителя всегда применяют следующие методы для исправления ошибок учеников:

- 1) никакой реакции со стороны учителя;
- 2) учитель указывает на наличие ошибки, но не предоставляет никакой дополнительной информации о том, что не так;
- 3) учитель говорит, что было не так и предоставляет модель приемлемого варианта, т.е. явная коррекция;
- 4) указывает, что что-то было не так, выявляет приемлемую версию от ученика, который допустил ошибку (самовосстановление);

- 5) указывает на то, что что-то не так, выявляет приемлемую версию у другого члена класса;
- 6) просит ученика, который допустил ошибку, воспроизвести исправленную версию;
- 7) предоставляет или выявляет объяснение того, почему была допущена ошибка и как ее избежать.

Кроме того, стоит отметить, что так же важно хвалить учеников за их успех, как и исправлять их в случае неудачи. Учителя могут показать свою похвалу с помощью обнадеживающих слов и шумов («Good», «Well done», «Fantastic», и т.д.) [Ур, 2000].

Оценка относится к инструментам, методам и процедурам сбора и интерпретации информации о том, что обучающиеся могут и не могут делать [Нуан, 2001]. При оценке ученика просто информируют, насколько хорошо или плохо он выполнил задание. Процентная оценка на экзамене была бы прекрасным примером или комментарием, такой как «Excellent» в конце письменного задания [Ур, 2000].

Важнейшим компонентом методических умений учителя в организации практики речи является овладение техникой общения, различными приёмами его организации, создание в учебной группе атмосферы сотрудничества и психологического комфорта, что делает учебный процесс максимально эффективным, а общение на учебном занятии достигает цели.

В ходе профессионально–педагогической деятельности учителя происходит его педагогическое взаимодействие с учениками в ходе совместной работы, направленной на формирование коммуникативной компетенции [Чернова, 2004, с.88].

Педагогический процесс иноязычного общения – это творческая деятельность, своего рода искусство, где есть свои правила и свои особенности. Перефразируя известное изречение, можно сказать, что из всех искусств для нас важнейшим является искусство обучения иностранным языкам [Юрова, 2003, с.18].

Для организации иноязычного педагогического общения учитель должен создать благоприятные условия на занятиях, условия психологического комфорта, позволяющие каждому ученику реализовываться в максимальной степени.

В задачу педагога входит создание личностного, а не формального общения в группе. Он должен выступать не только в роли строгого обучающего, а в качестве доброжелательного речевого партнера, который создаёт ситуации общения, вступает в общение со студентами, стимулирует их иноязычную речевую деятельность.

Совершенствование методики обучения иностранному языку, овладение учителем новыми формами и приёмами работы, его методическое мастерство являются необходимым условием оптимизации учебного процесса обучения иноязычному речевому общению [Щукин, 2011, с.454].

Как организатор коммуникации педагог должен овладеть высшей степенью контактности, коммуникабельности. По справедливому замечанию Е.И. Пассова, создание атмосферы общения не очередная мода, а требование, вытекающее из закономерности обучения. Если целью ставится обучение общению, а успешно обучать какой-либо деятельности можно только в адекватных условиях, то создание атмосферы общения оказывается насущной необходимостью [Пассов, 2005, с.134].

Выводы по главе 1

На основании рассмотренного теоретического материала по исследованию речи учителя были сделаны следующие выводы:

1. Речевое поведение – это целостная система речевых проявлений языковой личности учителя, характеризующих его культуру речи в общем.
2. Согласно теории овладения вторым языком, и учителя, и обучающиеся должны принимать активное участие на уроках иностранного языка. Учителя должны решать две задачи в языковых классах:
 - 1) предлагать достаточно качественный ввод английского языка в речь;
 - 2) предлагать ученикам больше возможностей использовать целевой язык.

3. Вопросы, оценивание и обратная связь являются основными методами эффективного использования речи учителя в процессе обучения иностранному языку.

2. Опытнo–экспериментальная работа по исследованию речи учителя на уроке иностранного языка

2.1. Исследование и анализ количества времени, затрачиваемого на речь учителя на уроке иностранного языка

Как было упомянуто выше, исследования в языковых классах показали, что учителя, как правило, проводят большую часть разговоров в классе. Разговор учителя составляет более 70 процентов от общего объема разговоров. Очевидно, что если учителя уделяют много времени объяснениям или инструкциям по выполнению заданий, разговоры учеников действительно будут строго ограничены. В такой среде у учеников мало возможностей для развития языкового уровня. Чтобы избежать чрезмерного использования речи учителя, многие ученые стремятся максимально увеличить время разговора ученика и минимизировать время разговора учителя. Заставить учеников говорить – использовать язык, который они изучают, – жизненно важная часть работы учителя [Хармер, 2000].

Существует множество факторов, влияющих на качество обучения. В течение многих лет учителя сосредоточены лишь на изучении методов и приемов обучения. Большинство из них просто следуют или имитируют модный метод или технику обучения. В результате они только копируют поверхностные формы, но пропускают некоторые важные элементы обучения. Общение с учителем, самый важный фактор, от которого зависит успешное занятие, зачастую игнорируется.

Несмотря на то, что существует многочисленное количество работ по изучению речи учителя в западных культурных условиях, подобные исследования крайне редки в культурной среде России. Каковы особенности речи учителя в нашей стране? Удовлетворяют ли они ожидания учеников? Способствует ли обилие речи учителя на уроке эффективному обучению? Для данной цели и также для ответа на следующие вопросы предназначено данное исследование:

1. Сколько времени должно быть потрачено на разговоры учителя на уроке иностранного языка и каково влияние речи?
2. Как часто вопросы используются разными учителями в разных классах? Какое влияние вопросы учителей оказывают на изучение языка?
3. Как учителя оценивают? Каким образом учителя будут давать обратную связь ученикам, когда они ошибаются?

Поскольку цель настоящего исследования состоит в том, чтобы выяснить и описать типичные черты речи учителя, в результате используются такие методы, как исследование среди учеников и тематическое исследование учителей. В этом смысле данное исследование носит натуралистический характер. Следовательно, метод исследования, называемый «натуралистический опрос» [Бэйли, 1991], используется для изучения того, что действительно происходит в классе иностранных языков. «Натуралистический опрос» означает, что исследователь старается не вмешиваться в условия исследования и не пытается контролировать естественные события, потому что исследование желает описать и понять процесс, а не проверять конкретные гипотезы о причинно–следственной связи. Следовательно, натуралистическое исследование является целостным, эвристическим и плохо контролируемым. Настоящее исследование изучает функциональные особенности речи учителя.

Осуществимость и эффективность исследования должны быть обеспечены качеством сбора и анализа данных, то есть достоверностью исследования. Согласно Г. Селигеру и Э. Шохами, для оценки внутренней валидности можно использовать три критерия: репрезентативность, извлекаемость и сопоставимость. Репрезентативность связана со степенью, в которой собранные данные представляют реальность. Классное наблюдение и аудиозапись являются основными устройствами сбора данных. Во время наблюдения в классе исследователь следит за реальными уроками, не сообщая заранее учителям. Таким образом, аспекты работы учителей в классе записываются совершенно естественно.

Собранные данные отражают реальные уроки. Что касается извлечения, вся речь, сделанная учителями, записывается и транскрибируется, что делает исходные данные доступными для последующего изучения. С этой целью подготовлен вопросник, чтобы обучающиеся в классах могли ответить на вопросы, касающиеся исследования. Затем эти два источника информации могут быть сопоставлены, чтобы мы могли получить полное представление о речи учителя в классе на иностранном языке.

В начале нашего исследования мы поставили следующий вопрос: сколько времени должно быть потрачено на разговоры учителя и разговоры ученика на уроке иностранного языка? Чтобы ответить на данный вопрос, мы использовали анкету, которая собирает информацию об оценивании речи учителей на основе их обычной, нормальной деятельности. Этот опросник состоит из 16 пунктов (см. Приложение А). На анкету предложено было ответить 53 ученикам 8–10 классов МБОУ СОШ № 10 из четырех групп. Период учебного времени (45 минут) – представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса о речи учителя

Допустимое время	< 20 мин	20–25 мин	25–30 мин	30–35 мин
Я хотел бы, чтобы речь учителя занимала ...	(9) 16%	(12) 22%	(19) 35%	(13) 24%
Сейчас на уроке, я считаю, что речь учителя занимает...	(7) 13%	(27) 50%	(14) 26%	(5) 9%

Из данной таблицы видно, что около 35% учеников считают, что подходящее время разговора учителя должно составлять 25–30 минут или даже 30–35 мин (24%). Половина респондентов считают, что учитель в своем классе говорит около 20–25 минут. Мы предполагаем, что ученики хотели бы, чтобы их учитель говорил больше, потому что они еще не уверены в своих знаниях; на начальном этапе обучения ученикам необходим учитель, чтобы направлять их.

Таблица 2 – Результаты опроса о речи учителя (3–16 вопросы)

	Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да
3?	0	4	34	14
4?	1	6	25	21
5?	2	19	21	8
6:	2	29	17	4
7?	6	17	31	–
8?	32	9	–	–
9?	6	10	33	4
10?	3	6	29	15
11?	3	12	31	7
12?	7	30	12	4
13?	7	13	27	6
14?	3	10	32	8
15?	3	15	30	5
16?	10	26	9	8

Согласно таблице 2, большинство учеников (34) любят слушать указания учителей и считают их хорошей стратегией обучения. 25 респондентов любят, когда учитель все им объясняет. Только 21 ученику нравится, когда задают вопросы в классе. 29 ученикам нравится, когда их учитель ставит перед ними какие-то проблемы. Абсолютному большинству учеников (31) нужно уделить больше времени на размышления над вопросами, что, по-видимому, является нашей универсальной проблемой (мы, учителя, не делаем паузу после вопросов, наши ученики хотят немного подумать), и им нравится, когда их учитель отзывается на ответы. Та же самая доля учеников предпочитают отвечать на вопросы, как добровольцы.

Когда респонденты делают ошибки, 31 ученик надеется, что им сразу же укажут на них и примерно столько же учеников хочет, чтобы учитель позволил им найти свои ошибки самостоятельно. 27 учеников не против того, чтобы их исправляли напрямую, и только 26 учеников выбрали «Скорее нет, чем да» для

утверждения о том, что нужно договариваться с учителем об исправлениях. Для утверждения об изучении нового языка в 32 классе ученики выбрали ответ «Да»; многие из них хотели бы получить больше шансов для разговоров и дискуссий в классе.

Поскольку нашей целью было сократить время разговора учителя, мы записали некоторые из наших уроков и попросили наших коллег посетить их. В дополнение к нашей анкете мы разработали лист наблюдения (Приложение Б). Один экземпляр был заполнен наблюдателями, а второй учителем, проводившим урок. Затем мы сравнили результаты и составили общую круговую диаграмму для четырех групп учеников (рисунок 1).

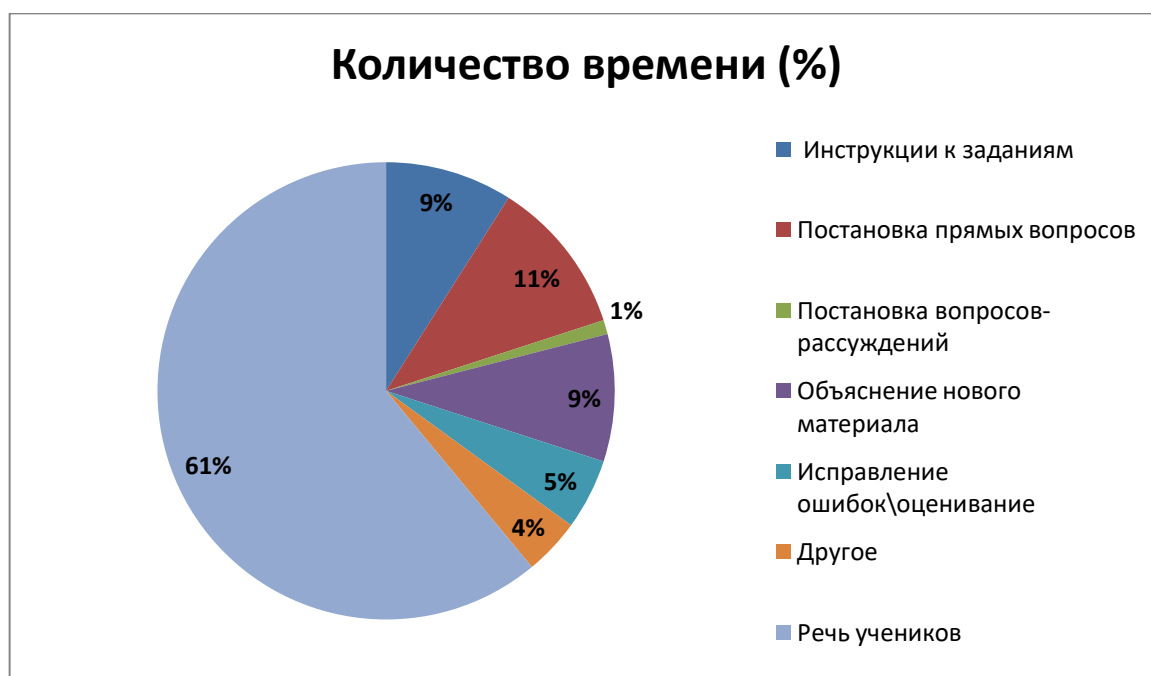


Рисунок 1 – Результаты исследования речи учителя в начале исследования

На этой круговой диаграмме вы можете видеть результаты наших «обычных» уроков, то есть уроков, которые мы обычно проводим: 61% разговоров учеников и 39% разговоров учителя. Слишком много времени ушло на то, чтобы дать инструкции к выполнению заданий и задать вопросы с фиксированными ответами. Тем не менее, мы хотели уменьшить время, затраченное на нашу речь, за счет уменьшения количества вопросов отображаемых на доске, но и также намеревались увеличить количество вопросов-рассуждений. Также мы хотели значительно сократить объяснение

нового материала, оставить его для изучения дома и тратить время на уроке на исправление ошибок и оценки работ наших учеников. Несмотря на то, что речь учителя включает в себя много аспектов, чтобы улучшить результаты, то есть пытаться заставить учителя говорить меньше, мы сосредоточились на методах обучения и выбрали два, как наиболее частых: инструкции учителя и вопросы.

2.2. Методика работы над речью учителя на уроке иностранного языка

Вопрос о том, как разговаривать с учениками, становится критически важным, когда учителя дают инструкции к выполнению заданий и задают вопросы. Чтобы улучшить язык инструкций и вопросов, мы должны уделять ему большое внимание при планировании урока. Планирование урока имеет большое значение. Первый этап включает в себя разработку различных видов деятельности, которые не зависят от постоянного вклада учителя. Парная и групповая работа – это хорошо отработанные методы для сокращения разговоров с учителями и поддержания работы учеников на уроках и предоставления возможности большему количеству учеников практиковаться в изучаемом языке. Второй этап включает планирование и отработку языка, который будет использоваться в классе.

Совершенствование методики обучения

Во время планирования урока мы старались следовать рекомендациям по увеличению эффективности обучения:

- убедитесь, что внимание класса приковано к вам;
- будьте кратки и просты в речи;
- используйте позитивную лексику;
- используйте жесты, наглядные пособия, иллюстрируйте примерами;
- будьте логичны;
- получайте отзывы о проделанной работе.

Совершенствование техники постановки вопросов

Что касается улучшения метода постановки вопроса, важно принять во внимание пункты, перечисленные ниже. Некоторые из них идентичны инструкциям по планированию:

- будьте кратки и просты в речи;
- избегайте повторения;
- используйте время ожидания / паузы;
- перенаправляйте вопросы вместо того, чтобы отвечать на них самостоятельно;
- используйте больше открытых вопросов;
- используйте больше вопросов–рассуждений.

В нашем исследовании (в анкете учеников и листе наблюдений учителей) было отмечено, что учителя, как правило, задают больше вопросов, используя доску. Такие вопросы являются распространенной и необходимой формой в нашей языковой аудитории, когда нашей целью является выяснение того, что знает ученик, например: «Что за глагол в этом предложении?» Они служат для облегчения запоминания информации и проверки понимания знаний, а не для генерирования идей учеников и общения в классе. Вопросы на дисплее, как правило, вызывают короткие ответы и редко задаются в разговоре за пределами классной комнаты.

В реальной жизни большинство вопросов являются вопросами–рассуждениями, то есть учитель не знает ответа на вопрос, например, «Что вы думаете об этой истории?» Подобные вопросы дают обучающимся больше возможностей для общения и взаимодействия друг с другом, помогают друг другу в решении задач и пытаются понять их. Таким образом, вопросы–рассуждения не только вызовут интерес у учеников, но и помогут развить их результат – их коммуникативные способности. Так, кабинет английского языка может стать речевым сообществом, в котором учитель английского языка является равным участником, а также организатором, фасилитатором и т.д.

В современной практике преподавания иностранных языков личностно–ориентированное образование рассматривается как ведущее стратегическое направление, призванное обеспечить самоопределение и самореализацию обучающегося как языковой личности, способной эффективно взаимодействовать в межкультурном контексте.

В парадигме личностно – ориентированного развивающего языкового образования происходит переориентация всей системы обучения на личность обучающегося, он становится ключевой фигурой учебного процесса, возникает необходимость перестройки педагогической логики с логики учителя на логику обучаемого [Щерба, 2009, с.57].

Ученик выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с учителем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности обучающегося, его творческой активности и личной ответственности за результативность собственной учебно–познавательной деятельности.

Практически все эти требования соблюдаются при использовании в учебном процессе интерактивного режима обучения, основанного на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса [Шатилов, 2009, с.57].

Также всякий раз, когда учителя дают оценку ученикам, мы не должны забывать, что цель состоит в том, чтобы помочь и продвинуть обучение. Поэтому разговор учителя должен быть полон одобрения и поддержки, помимо оценочных суждений. Ниже перечислены некоторые слова и фразы, которые учителя могут использовать для оценки успеваемости учеников.

- Подтверждение:

- 1) Good

Right; yes; fine; you are right; that is correct; you have got it.

- 2) Excellent

Very good; terrific; well done; good work; marvelous; you did a very good job.

- 3) That is perfectly correct

There is nothing wrong with your answer; what you said is right; that is exactly the point; I couldn't have given a better answer myself.

4) No, that is wrong

Not really; unfortunately not; I am afraid that is not quite right; you can not say that, I am afraid; you can not use that; not quite right.

- Ободрение, поощрение

1) That is better

That is much better; that is more like it; you have improved a little; you have very good pronunciation; you read fluently; you have made a lot of progress; you are getting better.

2) Try it again

Try again; have another try; you were almost right that time; almost right; not exactly; you have almost got it; take it easy; there is no need to hurry; go on; have a guess if you don't know; maybe this will help you; well, err....

3) Don't worry

Don't worry about ...; I'll help you; maybe this will help you.

Следующие высказывания необходимо избегать при оценивании на уроке иностранного языка.

1) That wasn't very good

That was rather disappointing; that wasn't up to much; I am not satisfied with that; that is awful/ terrible.

2) You can do better than that

Can't you do better than that; when you try this again, I expect you to...; the next time you do this, I want you all to...; this is the last time I shall tell you.

3) You fool

Idiot; you stupid idiot; I have never heard anything so ridiculous; what a load of rubbish.

Таким образом, учителям самим стоит решить, какие фразы и высказывания необходимо подбирать при оценивании на уроках иностранного языка.

Положительная обратная связь, как показано в данном исследовании, получает большую поддержку от учеников, что доказывает анкета. Отрицательная оценка работы учеников, с другой стороны, почти не получает поддержки. Положительные отзывы – эффективный метод повышения мотивации к изучению иностранных языков. Учитель, который обеспечивает обнадеживающую обратную связь, с большей вероятностью будет мотивировать учеников учиться и участвовать в уроках, а также поможет создать теплую, расслабляющую атмосферу в классе. Считается, что уверенность и смелость учеников будут развиваться в дружественной атмосфере, а повышение мотивации будет стимулировать более активные усилия обучающихся и, как следствие, больший успех в языковой успеваемости.

Таким образом, учителя должны повысить мотивацию обучающихся, предоставляя положительные оценки, когда это необходимо. Как показывает теория мотивации достижения успехов, когда мотивация учеников к достижению успеха становится сильнее, его интерес к деятельности, ориентированной на достижение, возрастает; напротив, когда мотив обучающихся избегать неудач усиливается, весь интерес к деятельности, ориентированной на достижения, будет подавлен [Оксфорд, 1990]. Поэтому, когда у учеников возникают проблемы в образовательном процессе, учителя должны побуждать их преодолевать эти трудности. Кроме того, следует придавать большое значение идее, что отрицательная обратная связь является нежелательным поведением для учителей.

Также стоит отметить, что учителя должны давать не только положительные отзывы. Очень частое одобрение утратит свой мотивационный эффект на поведение учеников в классе. Похвала может быть легко обесценена через чрезмерное использование. Отрицательные отзывы имеют место быть в речи учителя, только если они конструктивно обоснованы и основываются на толерантно верной лексике. В целом, как положительные, так и отрицательные оценки должны быть доступны для обучающихся.

Учителя обычно осуществляют контроль над учениками, используя свою речь. Если учителя ослабят свой контроль, сократив время разговора, ученикам

будет предложено внести большой вклад в беседу. Следовательно, следует избегать чрезмерного разговора, чтобы дать ученикам больше возможностей для получения результатов самостоятельно. Д. Хармер отмечает: «заставить учеников говорить – использовать язык, который они изучают, – жизненно важная часть работы учителя. Другими словами, ученики – это люди, которым нужна практика, а не учитель. Поэтому хороший учитель максимизирует время разговора учеников и минимизирует время своей речи» [Хармер, 2000].

Но стоит отметить, что учителя не должны уменьшать количество своей речи вслепую, так как на разговор учителя влияют многие факторы, такие как культура и реальность. Это исследование предполагает, что учителя должны тщательно готовить уроки и контролировать свое время разговора в зависимости от цели и содержания обучения. Например, при представлении новых материалов учителя могут тратить больше времени на объяснения; при выполнении упражнений и обсуждений количество речи ученика может быть увеличено. Хорошие учителя должны использовать свой здравый смысл и опыт, чтобы сохранить баланс между речью учителя и речью учеников.

Результаты данной работы показывают, что исследуемые классы находятся под влиянием авторитета учителя. Уроки, ориентированные на учеников, могут предоставить им больше возможностей для изучения целевого языка, что может способствовать более быстрому изучению и преподаванию английского языка. Таким образом, учителя должны в первую очередь иметь ориентацию на потребности ученика.

При обучении иноязычному общению учитель организует и развивает диалоговое общение, которое включает в себя обмен информацией, основанной на взаимодействии, взаимопонимании, взаимообучении, совместном решении общих для каждого участника коммуникативных задач [Горшкова, 2012, с.125].

С этой целью в учебном процессе используются различные формы работы:

- парные;
- групповые;
- коллективные формы организации учебной деятельности учеников;

- активное вовлечение их в диалог или полилог;
- смена партнёров по общению, создание естественных ситуаций общения и их направленное варьирование;
- этюды и ситуации, требующие творческого решения учениками;
- инсценирование текстов;
- проведение учебных дискуссий;
- конференций;
- интервью;
- пресс–конференций;
- обсуждение увиденного, услышанного, прочитанного;
- беседы о текущих событиях в жизни ученика, учебного заведения, города;
- конкурсы;
- викторины.

Эффективно используется в последние годы метод проектов, который отличается кооперативным характером выполнения заданий, является творческим по своей сути и ориентирован на развитие личности обучающегося. При этом широко используются информационно–коммуникативные технологии [Бодалев, 2003, с.272].

Стоит отметить, что класс, ориентированный на ученика, – это не тот класс, в котором учитель передает власть, ответственность и контроль ученикам в одностороннем порядке. Скорее, это тот, в котором ученики активно участвуют во всем процессе обучения, чтобы они могли постепенно брать на себя все большую ответственность за свое обучение.

Таким образом, при обучении на основе диалогического взаимодействия учитель должен не только иметь собственное представление об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями о предмете обсуждения обладает обучаемый.

Необходимо уметь становиться на точку зрения обучаемого, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности, с которыми могут сталкиваться обучающиеся на пути познания различных явлений. Результативность учебной дискуссии во многом зависит от способности учителя наладить положительный психологический и личностный контакт с участниками полилогического общения [Скат, 2011, с.163–164].

2.3. Анализ результатов проведенного исследования

Принимая во внимание методы и рекомендации, перечисленные выше, мы провели несколько уроков. Окончательные результаты изображены на круговой диаграмме (рисунок 2). В среднем время инструктажа сократилось почти вдвое, с 9% до 5% или примерно с 10 до 6 минут. Инструкции стали короче и точнее. Затем мы намеренно ограничили количество отображаемых вопросов и увеличили количество вопросов–рассуждений. Это, вероятно, наше самое большое достижение на сегодняшний день, поскольку это было очень трудно сделать с учениками с низким уровнем владения языком. Иногда их смущает мысль о том, что им нужно составить свои собственные ответы, а не использовать какой–то пример или просто найти ответ в только что прочитанном тексте. Таким образом, мы увеличили количество вопросов–рассуждений с 1% до 6%.

В заключение, мы снизили время, затраченное на речь учителя до почти идеальных 35%, так как мы знаем, что его значение должно оставаться между 30 и 40%. Однако это были наши модельные уроки. От нас полностью зависит, останутся ли они такими или нет.

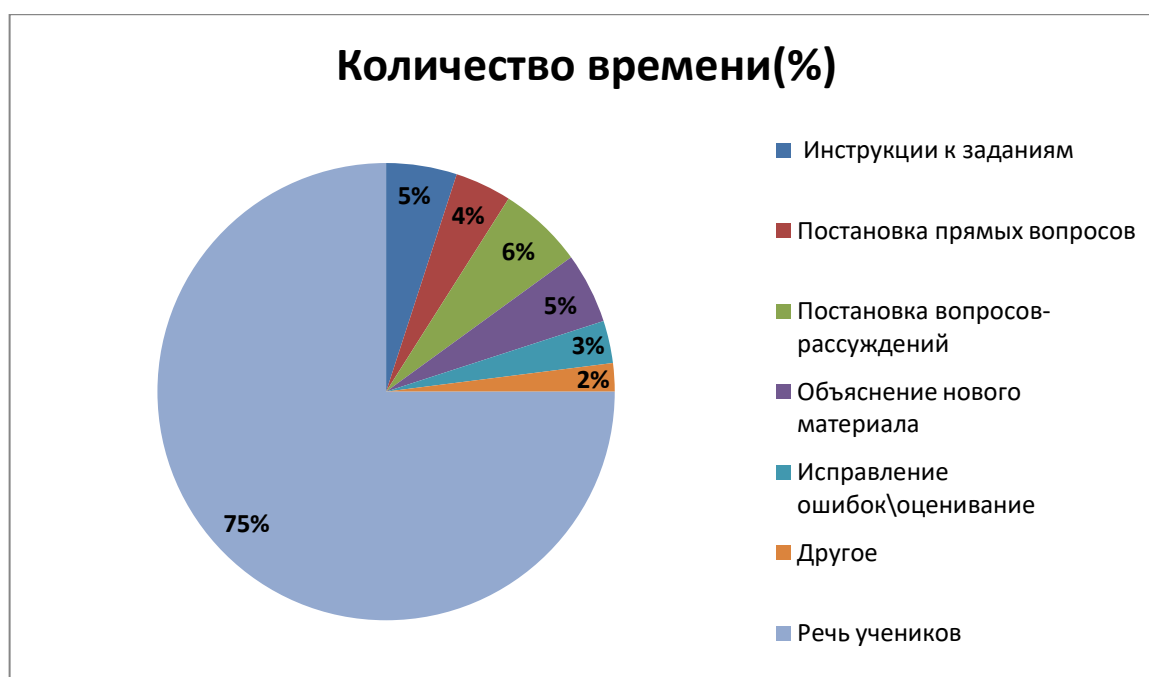


Рисунок 2 – Речь учителя в конце исследования

Выводы по главе 2

Исходя из вышеизложенного материала по исследованию речи учителя, нами было установлено следующее:

1. В современной практике преподавания иностранных языков личностно–ориентированное образование рассматривается как ведущее стратегическое направление, призванное обеспечить самоопределение и самореализацию обучающегося как языковой личности, способной эффективно взаимодействовать в межкультурном контексте.
2. Сокращение времени речи учителя, метод использования вопросов–рассуждений и правильное оценивание ответов учеников повышают эффективность обучения иностранному языку.
3. Уроки, ориентированные на учеников, могут предоставить ученикам больше возможностей для изучения целевого языка, что может способствовать более быстрому изучению и преподаванию английского языка. Таким образом, учителя должны в первую очередь иметь ориентацию на потребности ученика.

Заключение

Немногие исследования детально изучили школьные занятия, и существует незначительное количество работ, описывающих то, что на самом деле происходит на уроках иностранного языка; особенно игнорируются взгляды учеников на их языковой опыт, предпочтения и оценку разговора учителя. Существует мало описательных доказательств и тщательного изучения речи учителя на уроках английского языка в школе.

Это исследование попыталось внести вклад в вышеупомянутые области. Хотя это было всего лишь небольшая опытно–исследовательская работа, она дает представление об изучении урока иностранных языков и способствует повышению осведомленности учителей об использовании их речи в классе.

В начале работы мы иллюстрируем основные проблемы современного преподавания английского языка с точки зрения речи учителя. Затем были поставлены три основных вопроса исследования. Все этапы исследования и теоретической работы сосредоточены на трех вопросах исследования с обращениями к многочисленным отечественным и зарубежным авторам.

После анализа данных и результатов анкетирования, полученных в ходе исследования, в конечном итоге приводятся выводы в нескольких аспектах.

Прежде всего, ученики считают, что значительная часть времени обучения занята речью учителя, и предпочтения обучающихся по отношению к идеальному разговорам учителя сильно противоречат нынешнему преподаванию английского языка в школе. Для большинства учеников разговоры с учителями являются наиболее ценным вкладом в изучение языка. Учителя считали, что обучение, основанное на доминировании речи учителя, является одной из самых эффективных стратегий изучения иностранного языка. Но более половины учеников считают, что разговор учителя в настоящее время занимает слишком много времени в классе и должен быть сокращен. Ученики демонстрируют сильное желание участвовать в интерактивных занятиях в классе. Обсуждение и отработка новых лингвистических материалов также приветствуются.

Большинство учеников согласились с идеей, что их ошибки должны быть исправлены. Помимо этого они ожидают положительных отзывов от учителей.

Во-вторых, установлено, что нынешнее обучение английскому языку в школе противоречит ожиданиям и предпочтениям учеников. Благодаря своим отличительным чертам, в классе английского все еще доминирует учитель, а обучающиеся играют только пассивные роли. Общение с учителем, которое проявляется в стиле допроса, обратной связи и времени разговора, исследованных в этом исследовании, не только противоречит желанию учеников, но и теории обучения. Большинство вопросов, задаваемых учителями, являются демонстрационными, которые сосредоточены на лингвистических знаниях, а не на генерации взаимодействия для развития коммуникативной компетенции. Что касается обратной связи и исправления ошибок, все учителя предпочитают положительные отзывы, а не отрицательные. Но один эффективный способ оценивания, то есть похвалы, сопровождаемые оценками, не часто используется в нашем исследовании. Также исследование показывает, что исправление ошибки немедленно в момент ее возникновения, предпочитается не только большинством обучающихся, но и используется учителями достаточно часто.

На основе результатов тематического исследования анализируются причины фактической беседы с учителями, которую мы наблюдали, принимая во внимание культурную среду и реальность в России. Таким образом, мы предлагаем некоторые изменения, которые в будущем будут способствовать более эффективному изучению иностранного языка в школе:

- 1) Изменение класса, ориентированного на учителя, в класс, ориентированный на ученика;
- 2) Контролирование количества времени затраченного на речь учителя и сосредоточенность на качестве речи учителя;
- 3) Совершенствование методов опроса;
- 4) Использование правильных методов обратной связи;
- 5) Повышение осведомленности учителей о понятии речевого общения.

Подводя итог, можно сказать, что результаты настоящего исследования представляют эмпирические доказательства для понимания некоторых аспектов речи учителя на уроках английского языка в школе. Таким образом, учителя могут отражать свое «Я», воплощенное в речи, и эффективно улучшать качество своего обучения.

Список использованных источников

1. Бодалев А.А. Психология общения. М.: Институт психотерапии, 2003. 272 с.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно–методическое пособие. М.: Академический Проект, 2004. 240 с.
3. Горшкова В.В. Педагогика диалога: инновационные образовательные технологии. М.: Амурский Государственный гуманитарно–педагогический университет, 2012. 125 с.
4. Еремин Ю.В. Основы профессионально–коммуникативной подготовки учителя иностранного языка. М.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 181 с.
5. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра // Высшее образование в России. 2000. №3. С. 3–10.
6. Зеер Э.Ф. Личностно–развивающие технологии начального профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 176 с.
7. Кан–Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 2006. 190 с.
8. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Русский язык, 2009. 125 с.
9. Карпов А.С. Развитие умений педагогического общения у будущих учителей иностранного языка в процессе само и взаимообучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 16 с.
10. Клец Т.Е. Особенности личностно–профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка при внедрении игрового моделирования // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития. М.: ЛогосПлюс, 2013. С. 146–150.
11. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Психология, 2001. 54 с.
12. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. М.: Академия, 2006. 368 с.

- 13.Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 2005. 134 с.
- 14.Скат Т.Н. К вопросу о роли метакоммуникации в диалогической речи // Проблемы языков для специальных целей, научной и профессиональной коммуникации. М.: УИМО при КГУ, 2011. С. 163–164.
- 15.Тюников Ю., Мазниченко М. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия // Высшее образование в России. 2004. №12. С.97–105.
- 16.Тюрикова С. А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся 5–7 классов в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2014. 21 с.
- 17.Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. М.: Анион, 2003. С.416
- 18.Чернова Г.М. Уроки коммуникативной грамматики/ Иностранные языки в школе, 2004. № 3. 88 с.
- 19.Шатилов С.Ф. Некоторые проблемы обучения грамматической стороне устной речи // Иностранные языки в школе, 2009. №6. С.15-18.
- 20.Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Просвещение, 2009. 57 с.
- 21.Юрова Л.С. Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.07. М., 2003. 18 с.
- 22.Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: Икар, 2011. 454 с.
23. Allwright D. & Bailey K. Focus on the Language Classroom. New York:Cambridge University Press, 2002
- 24.Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2005
- 25.Harmer J. How to Teach English. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. , 2000.
- 26.Freeman, D., Long, M. An Introduction to Second Language Acquisition Research. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. , 2013

27. Nunan David. *Language Teaching Methodology: a textbook for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press., 2001.
28. Richards J. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. , 2000.
29. Ur Penny. *A Course in Language Teaching Practice and Theory*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. , 2000
30. Weinstein C. S. *Teacher Education Students' Perceptions of Teaching*. *Journal of Teacher Education*. , 1989.
31. Wheldall K., Merrett. F. *Positive Teaching: The Behavioral Approach*. London: Allen and Unwin., 2011.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для учеников

1. *Я хотел бы, чтобы речь учителя занимала ...*
A. 15–20 минут B. 20 минут C. 25–30 минут D. 35–40 минут
2. *Сейчас на уроке, я считаю, что речь учителя занимает...*
A. мало B. достаточно C. больше нормы D. слишком много
3. *Мне нравится слушать инструкции учителя*
A. нет B. скорее нет, чем да C. скорее да, чем нет D. да
4. *Мне нравится, когда учитель все мне объясняет*
A. нет B. скорее нет, чем да C. скорее да, чем нет D. да
5. *Я хотел бы, чтобы мне задавали вопросы в классе*
A. нет B. скорее нет, чем да C. скорее да, чем нет D. да
6. *Мне нравится, когда учитель дает нам проблемные ситуации*
A. нет B. скорее нет, чем да C. скорее да, чем нет D. да
7. *Мне нравится отвечать на вопросы...*
A. хорошо B. когда меня спрашивают C. добровольно
8. *Мне нравятся вопросы...*
A. с очевидным, точным ответом B. с рассуждениями
9. *Я хотел бы, чтобы давалось больше времени на размышления*
A. нет B. скорее нет, чем да C. скорее да, чем нет D. да
10. *Я вдохновляюсь отзывами учителя о моей работе*
A. нет B. скорее нет, чем да C. скорее да, чем нет D. да
11. *Мне нравится, когда учитель указывает мне на мои ошибки*

ОКОНЧАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ А

А. нет В. скорее нет, чем да С. скорее да, чем нет D. да

12. *Мне нравится, когда учитель дает мне возможность понять мою ошибку*

А. нет В. скорее нет, чем да С. скорее да, чем нет D. да

13. *Я хотел бы, чтобы учитель сразу указывал мне на ошибку*

А. нет В. скорее нет, чем да С. скорее да, чем нет D. да

14. *Мне нравится практиковать изучаемый язык в классе*

А. нет В. скорее нет, чем да С. скорее да, чем нет D. да

15. *Я хотел бы иметь больше возможностей для практики и дискуссий в классе*

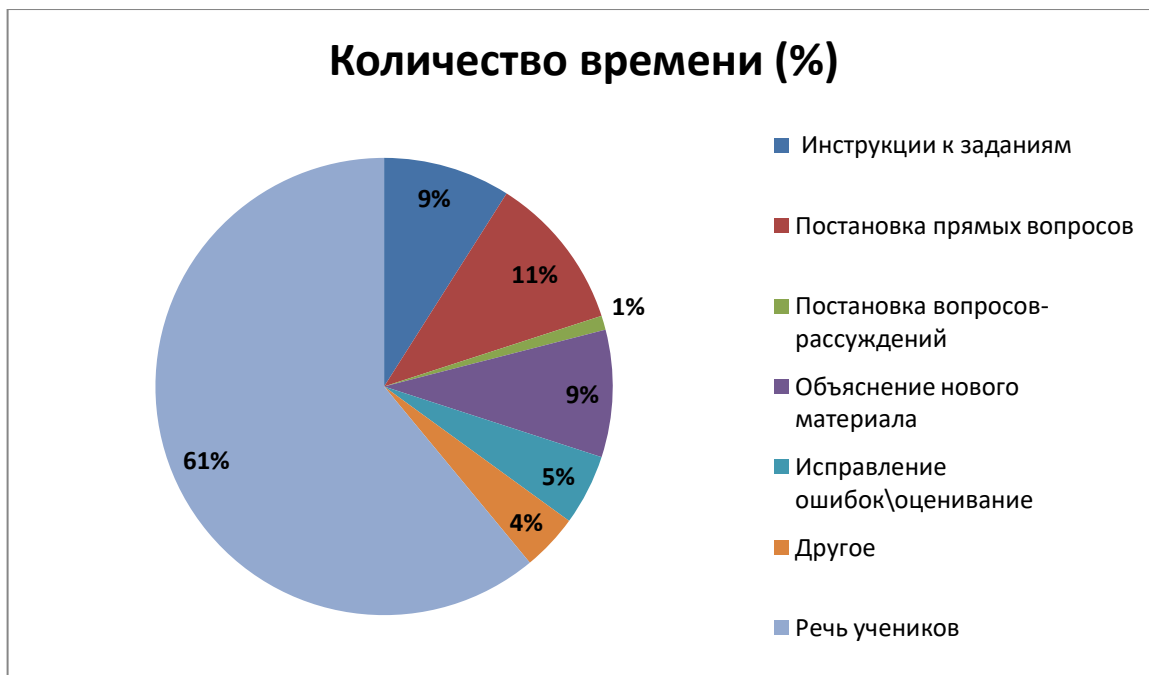
А. нет В. скорее нет, чем да С. скорее да, чем нет D. да

16. *Мне нравится, когда учитель заранее договаривается со мной о способе корректировки моих ошибок*

А. нет В. скорее нет, чем да С. скорее да, чем нет D. да

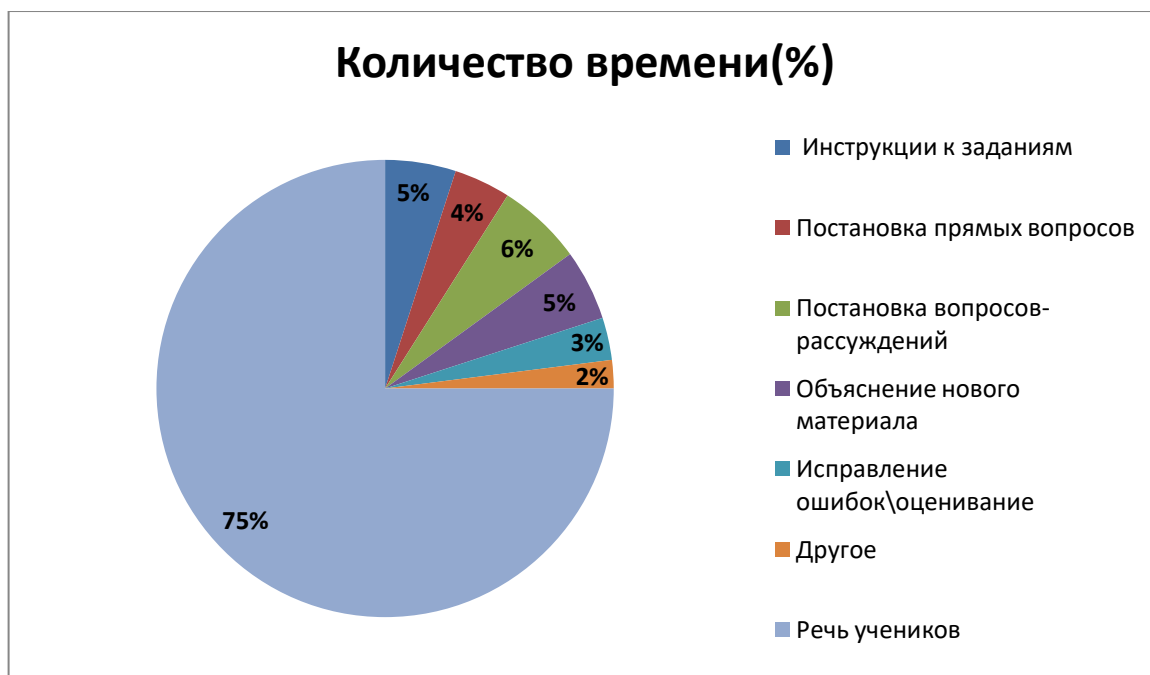
ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Рисунок 1 – Результаты исследования речи учителя в начале исследования



ПРИЛОЖЕНИЕ В

Рисунок 2 – Речь учителя в конце исследования






СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Мельниченко Дарья Евгеньевна
Подразделение	Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Исследование речи учителя на уроке иностранного языка
Название файла	ВКР_Мельниченко.docx
Процент заимствования	16,63%
Процент цитирования	3,61%
Процент оригинальности	79,76%
Дата проверки	16:20:02 18 июня 2019г.
Модули поиска	Кольцо вузов; Модуль поиска общепотребительных 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	Лукиных Юлия Валерьевна ФИО проверяющего
Дата подписи	18.06.19  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.

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
Мельниченко Дарьи Евгеньевны
на тему «Исследование речи преподавателя на уроке иностранного языка»

Выпускная квалификационная работа посвящена малоисследованной проблеме изучения влияния речи учителя на эффективность процесса обучения иностранному языку.

Автор изучил большое количество отечественных и иностранных источников, чтобы раскрыть теоретические аспекты речевого поведения учителя на уроке иностранного языка.

В практической части представлена опытно-экспериментальная работа по исследованию речи учителя на уроке иностранного языка. В качестве объекта исследования выступал сам автор. В исследовании также были задействованы ученики 8-10 классов СОШ №10 г.Красноярска.

По результатам эксперимента разработана методика работы над речью учителя на уроке иностранного языка.

В ходе работы студентка проявила самостоятельность и ответственность; продемонстрировала хороший уровень сформированности основных профессиональных компетенций.

Выпускная квалификационная работа Мельниченко Д.Е. соответствует требованиям, предъявляемым к работам подобного рода, а ее автор заслуживает присвоения искомой квалификации.

Научный руководитель:
к.пед.н., доцент
кафедры германо-романской филологии
и иноязычного образования
КГПУ им. В.П. Астафьева



Лукиных Ю.В.

Приложение
к Регламенту размещения
выпускной квалификационной работы обучающихся,
по основным профессиональным образовательным программам
в КГПУ ИМ. В.П. Астафьева

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Мельниченко Дарья Евгеньевна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

на тему: Исследование речи преподавателя
на уроке иностранного языка
(название работы)

(далее – ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П.Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

15.05.19.
дата


подпись