

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Карнейко Валентина Евгеньевна

учитель английского языка

ГУО «Прилукская СШ»

а.г. Атолино, Беларусь

ОТБОР СИТУАЦИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена отбору ситуаций межкультурного общения для обучения речевому взаимодействию учеников младшего школьного возраста. Основное внимание в статье автор уделяет определению понятия речевой ситуации; факторам, управляющим процессом речепорождения; различным классификациям речевых ситуаций.

Ключевые слова: межкультурное общение, речевое взаимодействие, дети дошкольного возраста.

Отбор ситуаций, которые можно положить в основу обучения иноязычному речевому взаимодействию, определяется с учётом функций общения, места речевого диалогического действия в акте деятельности, типа и вида диалогов, которых нужно научить учащихся в каждом классе, особенностей процесса диалогического общения [1, с. 81]. Отбор осуществляется с учётом вероятности возникновения аналогичных ситуаций в реальной действительности (Н.Л. мСемёнец). В качестве объекта моделирования речевых ситуаций выбираются такие типы ситуации, «в которых учащиеся определённого возраста охотно и много говорят» (Е.И. Матецкая).

В методике под речевой ситуацией обычно понимаются «экстралингвистические обстоятельства» (С.Ф. Шаталов); «обстановка, совокупность явлений, предметов действительности» (В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн), в которых протекает общение; или «ряд явлений объективной деятельности, которые субъект объединяет в структурно-смысловое целое, выбирая их из множества других»

(Т.Е. Сахарова). Российский психолог, филолог и лингвист А.А. Леонтьев определяет речевую ситуацию как «совокупность таких факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на изменение программы или операционной структуры речевого действия» [1, с. 46].

Диалогическое общение как одна из основных форм общения протекает, как правило, в определенных условиях. Эти условия-факторы предречевой ориентировки должны быть заданы учащемуся и сформулированы достаточно полно, конкретно, чтобы вызвать у него мотив, коммуникативное намерение, реализуемые в замысле высказывания.

Системно-структурный подход к анализу факторов, управляющих процессом речепорождения, позволил выделить три группы факторов предречевой ориентировки, которые следует рассматривать в системе: социальные, психологические и дидактико-методические.

К социальным факторам относятся:

1. Социологические характеристики участников общения (общественный и социальный статус: пол, возраст, уровень образования, уровень информированности о предмете беседы; принадлежность к определенной социальной группе).
2. Конкретные условия общения: место, время.

Характеристика цели обучения должна включать указание на сферу общения, к которой готовится учащийся. Известно, что устная язычная коммуникация может осуществляться в следующих сферах: социально-бытовой, семейной, профессионально-трудовой, социально-культурной, общественной деятельности, административно-правовой, зрелищно-массовой, игр и развлечений. Для начального этапа обучения целесообразно ограничиться минимумом сфер общения: учебно-трудовой, семейно-бытовой, общественной. Темы представляют собой вероятностные тексты, заданные в обобщенном, свернутом виде (в форме краткого тезиса) и подлежащие развертыванию в речи. Единственной реальной сферой общения на уроке является учебно-трудовая, все остальные выступают как воображаемые – социально-бытовая минимально, так как именно в этой сфере особенно

ярко проявляются особенности страноведческого характера: семейная, сфера игр и увлечений – особенно важны, так как отражают возрастные и социальные особенности учащихся [1, с. 47].

Учёба и школьная жизнь, общение в семье и с друзьями, занятия в кружках, различные формы самообслуживания, игры определяют собой круг интересов детей данного возраста. В рамках этих сфер деятельности учащихся нужно ставить в такие обстоятельства, чтобы они учились элементарным средствам установления контакта, научились осуществлять акты вежливости. Для этой цели служат ситуации знакомства с новым учеником в школе, с гостем дома, с соседями на даче, в деревне, с другими детьми в лагере и т.д.; ситуации поздравления с днём рождения, Новым годом и другими праздниками; ситуации расспроса о здоровье по телефону или возвращении в школу болевшего товарища; ситуации обращения к незнакомому человеку для выяснения адреса или ближайшей дороги, нужного транспорта для посещения музея, библиотеки, магазина, стадиона, квартиры товарища и т.д. [1, с. 107].

К психологическим факторам относятся: психологический климат общения, эмоциональный настрой, состояние, особенности характеров партнеров, «маски» (пессимист – оптимист, вежливый – грубый).

Помимо факторов, управляющих процессом речепорождения и факторов предречевой ориентировки, при отборе ситуаций для межкультурного общения необходимо руководствоваться возрастными психофизиологическими особенностями младших школьников.

Учащиеся младшего школьного возраста способны сохранять относительно устойчивое внимание в течение 30-45 минут. Но из-за высокой эмоциональной возбудимости и лёгкой отвлекаемости им часто трудно концентрировать внимание на том, что кажется трудным. Если материал нагляден, вызывает эмоциональное отношение, их внимание становится более концентрированным и устойчивым.

Многие исследователи отмечают значительные возможности детской памяти. Как известно, предметы и явления, непосредственно связанные с их потребностями и интересами, запоминаются непроизвольно и надолго. Наглядно-образная память преобладает над словесно-логической. Довольно часто дети заучивают материал механически; так как уровень развития речи на родном языке ещё недостаточно высок, то и дословное воспроизведение материала оказывается более доступным, чем передача общего смысла своими словами. Основным приёмом, используемым в процессе запоминания, является повторение. Чем старше становятся учащиеся начальной школы, тем полнее функция памяти включает в себя мышление, которое приводит к качественной перестройке восприятия и памяти. Тем не менее детям ещё трудно отвлечься от внешней стороны явления и увидеть то, что является наиболее существенным. [3, с. 7].

Представление младшего школьника о себе и его самооценка, как подчёркивает психолог Т.В. Драгунова, строятся главным образом на оценочных суждениях взрослых, прежде всего учителей и родителей, мнение которых является для младших школьников наиболее существенным и безапелляционным. Положение в коллективе в младших классах зависит в основном от успеваемости, поведения и общественной активности, т.е. от того, как ребёнок выполняет требования взрослых [1, с. 61].

В этом возрасте ученики охотно выбирают себе в качестве партнёра по диалогу учителя, очень любят сами выступать в роли старших.

Выбор роли таких учащихся не требует таких «примерок» и «прикидок», как для подростка, с ними можно смелее экспериментировать, пробовать разные виды ролей [1, с. 62].

К дидактико-методическим факторам, управляющим процессом речепорождения, относится достаточно четкая и конкретная формулировка коммуникативной задачи. Коммуникативная задача (сообщить, возразить, объяснить, убедить, поприветствовать и т. д.) дается, как правило, в определенной ситуации (например: расспроси – кого? – где? – о чем? – зачем?), вызывает у него коммуникативное намерение и обуславливает то или иное речевое действие.

Начальный этап можно рассматривать как подготавливающий к иноязычному общению. Это этап формирования речевых действий. Учащиеся должны научиться начинать и заканчивать разговор, советовать и предлагать что-либо, отвечать согласием и несогласием на полученное предложение, запрашивать и давать сведения, делать короткие высказывания (5-7 фраз) в форме сообщения и описания.

Фактически на начальном этапе закладываются основы всех основных умений, которые должны быть сформированы в курсе обучения иностранному языку (И.Л. Бим).

1. Для того, чтобы состоялась коммуникация, учебно-речевые ситуации (УРС) должны создавать у обучаемого речевую интенцию, ситуации должны быть близки ему, заинтересовывать его.

2. В условия УРС включаются только те компоненты из указанного полного перечня, которые управляют речевыми действиями партнеров.

3. Для того чтобы условия УРС могли обеспечить мотивацию, стимулировать речевое действие, коммуникативную задачу следует сформулировать однозначно и конкретно, например: «Поинтересуйся тем-то», «Пригласи того-то», «Расспроси о том-то» и т. д.

В методической литературе предлагаются самые различные классификации ситуаций. Прежде всего, методически релевантным представляется деление ситуаций на реальные и воображаемые, т. к. и те, и другие действительно имеют место в учебном процессе, могут быть стандартными и нестандартными. В качестве минимума для начального этапа можно выделить четыре типа ситуаций:

1) Реальные стандартные: знакомство, семья, увлечения.

2) Воображаемые стандартные: покупки, размещение в гостинице, телефонные разговоры, прогулка по незнакомому городу.

3) Реальные нестандартные ситуации могут возникнуть на занятии в связи с обсуждением прошедшего события, просмотренного фильма, прочитанной статьи, личные ситуации для обмена мнениями, проблемы для обсуждения, например на начальном этапе обучения можно обсудить следующие проблемы:

устройство на работу, открытие своего дела, проблема дополнительных источников заработка и т.п.

4) Воображаемые нестандартные: представьте, что у вас есть возможность организовать путешествие на луну для туристов и т.п. Отдельную группу должны составить ситуации, обслуживающие учебный процесс, так как очень важно научить учеников правильно строить свое речевое поведение на занятии. Отбор языковых средств преследовал цель: вооружить обучаемых различными синонимическими средствами для выражения одного и того же коммуникативного намерения, в том числе различными устойчивыми словосочетаниями, клише. Включение синонимии обеспечивает возможность реализации личностных смыслов говорящих, способствует индивидуализации речи.

1. Конвенциональная функция речевого общения (речевой этикет) реализуется в I и II типах ситуаций: реальных и воображаемых стандартных.

2. Познавательная, регулятивная и ценностно-ориентационная функции общения реализуются в III и IV типе ситуаций.

Одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся является ролевая игра.

Ролевые игры на уроках иностранного языка моделируют ситуацию общения. Ролевые игры основаны на обучающем эффекте совместных действий. После окончания игры проводится обсуждение, а также разбор исполнения ролей. Каждый участник оценивает не только общую работу, но и свою роль, свои истинные и ролевые цели и действия. Он как бы оценивает себя со стороны.

Вербицкий А.А. [2, с. 89] выделяет пять категорий ролей:

- врожденные, то есть определяющие пол и возраст участника игры;
- приписанные, то есть национальность или принадлежность к той или иной социальной группе;
- приобретенные, то есть конкретизирующие профессию;
- действенные, то есть предлагающие круг действия в данной ситуации;
- функциональные, то есть определяющие функции общения.

Очень важным психологическим фактором в использовании ролевой игры является мотивированная оценка учителем участия каждого ученика в подготовке и проведении конкретной ролевой игры [5, с. 41].

Личностные особенности учащихся особенно важно принимать во внимание, распределяя роли среди учащихся. При этом важно учитывать и их психофизиологические характеристики, выражающиеся в особенности темперамента, коммуникативных особенностях, типе эмоциональности.

Астенический тип характеризуется пониженным общим тонусом, малой активностью. Учащийся астенического типа легче всего справится с ролью, заимствованной из текста учебника, так как её проигрывание не связано с большим напряжением интеллектуальной активности, с инициативностью. Среди социальных ролей ему больше подходит роль человека, непосредственно в ситуацию не включённого, обсуждающего её как бы «извне», так как проигрывание роли не требует большой эмоциональной активности. Для поднятия общего тонуса такого учащегося могут использоваться те психологические роли, которые характеризуют личность положительно, – престижные роли [1, с. 68-69].

Учащиеся эмоционально устойчивого типа ровны в общении, владеют собой при явном неуспехе, готовы к выполнению трудных заданий, и поэтому им может быть предложен широкий диапазон ролей.

Учащиеся аффективного типа склонны к бурным эмоциональным реакциям, возникающим иногда совершенно неожиданно, что затрудняет прогноз их поступков в общении. Таких учащихся целесообразно тренировать в проигрывании ролей взрослых людей, представителей профессий, требующих серьёзности, собранности, выдержки, напряжения воли.

Для учащихся страстно-увлечённого типа характерны повышенная потребность в деятельности, радостная возбуждённость. Учителю часто приходится направлять их деятельность по верному курсу. Но они могут долго сохранять интерес к занимающему их делу, вновь и вновь переживая состояние увлечённости. Такие учащиеся охотно принимают роли людей творческих, обладающих

богатым воображением (волшебник, сказочный герой). Они с большим интересом принимают любую роль, проигрывание которой связано с необходимостью воображать что-либо, фантазировать и требует большой активности.

Учащиеся бесстрастно-спокойного типа требуют несколько иного подхода: подбадривающего, ориентированного на формирование устойчивого интереса к деятельности. Такому учащемуся целесообразно предлагать социальные роли людей, обсуждающих ситуацию (которая им хорошо известна) как бы «изнутри» (позиционные и статусные роли), а также психологическую роль любознательного и все психологические роли, характеризующие личность положительно. Многие учащиеся названного типа проявляют интерес к проигрыванию ролей сказочных персонажей, героев произведений. Предотвратить потерю интереса к ролевому общению у таких учащихся помогает частая смена ролей [1, с. 69].

На начальном этапе работы учащиеся должны получать роли, наиболее полно соответствующие их психофизиологическим особенностям [1, с. 70]. Ролевая игра должна быть рассчитана для разных типов учащихся.

Для успешного развития умений диалогической речи в игре следует:

- тщательно продумывать сюжет и роли игры;
- выбирать роли по желанию или с помощью считалочки на иностранном языке;
- создавать обстановку, соответствующую реальной действительности: атрибуты, костюмы, наглядность; поощрение и оценивание учащихся - это стимулирует их учебную деятельность.

Применение ролевой игры в обучении диалогической речи – яркий пример двуплановости, когда педагогическая цель скрыта и выступает в завуалированной форме (Г.А. Китайгородская) [4, с. 29].

Существенной психологической особенностью детской ролевой игры является её утилитарный характер, определяющий привлекательность самого процесса игры. Участие в ней сопровождается многообразными и сильными эмоциями, связанными с пробой собственных сил, самоутверждением. В результате

дети получают удовольствие, выполняя игровые действия и общаясь со своими партнёрами [5, с. 38].

Таким образом, отбор ситуаций для обучения диалогической речи осуществляется с учётом функций общения, вероятности возникновения аналогичных ситуаций в реальной действительности, места речевого диалогического действия в акте деятельности, типа и вида диалогов, которых нужно научить учащихся в каждом классе, особенностей процесса диалогического общения, а также психологических и возрастных особенностей учащихся. Одним из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся является моделирующая ситуацию иноязычного общения ролевая игра.

Список литературы

1. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с. – (Методика обучения иностранным языкам).
2. Вербицкий, А.А Игровые формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М., 1983, – С. 89.
3. Ерчак, Н.Т. Возраст и усвоение иностранного языка / Н.Т. Ерчак // Замежняя мова ў Рэспубліцы Беларусь. – № 1. – 2010. – С. 4-13.
4. Складенко, Н.К. Олейник Т.И. Обучение диалогической речи с использованием ролевых игр в 7 классе / Н.К. Складенко, Т.И. Олейник // Иностранные языки в школе. – №1 – 1985. – С. 12-15.
5. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред.В.М. Филатова)/Серия «Среднее профессиональное образование». Ростов н/Дону, «Феникс», 2004. – 416с.