Федеральное агентство по образованию РФ

ГОУ ВПО Тульский Государственный Педагогический Университет

им. Л. Н. Толстого

Кафедра психологии образования

Выпускная квалификационная (дипломная) работа

на тему:

пСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тула, 2010

Содержание

Введение

Глава 1. Психолого-педагогические аспекты формирования монологического высказывания у старших школьников

1.1 Индивидуально - возрастные особенности учащихся в старших классах

1.2 Лингвистическая характеристика устной речи

1.2.1 Говорение как вид речевой деятельности

1.2.2 Монологическая речь как активный и произвольный вид устной речи

1.3 Средства и приемы обучения монологическому высказыванию

1.4 Использование зрительных опор на уроках французского языка

1.5 Контроль как средство определения уровня сформированности умения монологического высказывания

Глава 2. Исследование сформированности навыка монологического высказывания старших школьников

2.1 Диагностика существующего уровня владения монологическим высказыванием

2.2 Составление и апробирование комплекса упражнений на совершенствование монологического высказывания

2.2.1 Речевые упражнения на основе печатного текста

2.2.2 Речевые упражнения на основе проблемных наглядных изображений

2.2.3 Речевые упражнения на основе зрительных опор-подсказок

2.3 Результаты апробирования комплекса упражнений

Заключение

Список использованной литературы

Приложение

Введение

Современная международная обстановка, информационный взрыв, международная экономическая и политическая интеграция обусловливают вовлечение все возрастающего числа специалистов в разных областях науки и техники в непосредственное осуществление международных связей, сопровождаемых значительным ростом и расширением культурных и деловых контактов, - все это предъявило свои требования к характеру владения иностранным языком и тем самым детерминировало некоторые принципы и параметры новых методов обучения, в частности, иностранными языкам.

Условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи на данном иностранном языке, а также чтением и письмом.

Таким образом, актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью адекватного овладения иностранной речью в процессе общеобразовательного обучения в условиях средней школы.

Уровень адекватности владения тем или иным видом речевой деятельности проверяется непосредственно в практике иноязычного общения, при чтении аутентичной литературы.

При овладении иностранной речью в рамках средней общеобразовательной школы преподаватели сталкиваются с проблемой несоответствия используемых методов обучения с современными требованиями к овладению иностранным языком. Часто "испытание практикой" заставляет подвергнуть сомнению правильность экзаменационной оценки по иностранному языку в средней общеобразовательной школе, так как, несмотря на качественно новые, довольно конкретные требования к уровню владения иностранным языком, экзамены по-прежнему ориентированы на традиционный или какой-либо другой метод обучения, где знаниям о языке придается большее значение, чем умениям и навыкам в самом языке, и где владение устной речью носит вторичный подчиненный характер, а не является условием создания других речевых навыков: навыка чтения и письма.

Объектом настоящего исследования являются процесс обучения монологическому высказыванию.

Его предметом выступают психолого-педагогические аспекты обучения монологическому высказыванию старшеклассников.

Цель исследования заключается в разработке научно обоснованной методики обучения монологическому высказыванию с использованием метода опор-подсказок и проверке ее эффективности экспериментальным путем.

Гипотеза работы заключается в том, что процесс обучения монологическому высказыванию учащихся старшей ступени обучения будет более эффективным, если:

- в учебный процесс будет внедрен комплекс упражнений, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности учащиеся.

- процесс обучения будет опираться на метод опор-подсказок;

- метод будет основываться на принципах высокой мотивированности иноязычной речевой деятельности;

Выдвинутая гипотеза и поставленная цель определили необходимость решения следующих задач:

- проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу, уточнить понятие "монологическое высказывание", цели и содержание обучения иноязычному монологическому высказыванию учащихся старших классов средней школы;

- изучить теоретическую базу метода опор-подсказок применительно к обучению монологическому высказыванию на иностранном языке;

- исследовать стимулирующий потенциал метода опор-подсказок, а именно его влияние на эффективность изучения иностранного языка и развитие творческих способностей старшеклассников;

- разработать комплекс упражнений для обучения монологическому высказыванию на основе изученного материала.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по изучаемой проблеме; наблюдение и обобщение опыта работы учителей средних школ, позволяющее выявить основные приемы работы над монологическим высказыванием; анкетирование, тестирование и опрос учащихся; беседа с учителями средних школ; экспертная оценка монологических высказываний учащихся с целью определения уровня владения умениями и навыками монологической речи и основных типов ошибок; эксперимент; статистическая обработка и анализ результатов эксперимента.

Настоящая работа включает в себя введение, основную часть, состоящую из двух глав раскрывающих теоретическую и практическую составляющие исследования, заключение, библиографию использованных источников, а также приложение с подборкой упражнений.

Глава 1. Психолого-педагогические аспекты формирования монологического высказывания у старших школьников

1.1 Индивидуально - возрастные особенности учащихся в старших классах

Обучение должно непременно учитывать возрастные (в особенности, психологические) особенности учащихся. 14-16 лет — переходный период между подростковым и юношеским возрастом. В этом возрасте развивается самосознание, усиливается значимость собственных ценностей, хотя дети еще во многом подвержены внешним влияниям.

Часто юность считают бурной, объединяя ее в один период с подростковым возрастом. Поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Возникают новые потребности интеллектуального и социального порядка, иногда — внутренние конфликты и трудности в отношениях с окружающими.

Условия развития

Как протекает процесс развития в ранней юности? Встречаются четыре варианта развития.

Некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Их жизнь остается спокойной и упорядоченной, они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, опираются на авторитет. У них, как правило, хорошие отношения с родителями, а учителям они практически не доставляют хлопот.

Тем не менее, при таком благополучном протекании ранней юности существуют и некоторые минусы в личностном развитии. Дети менее самостоятельны, более пассивны, более поверхностны в своих привязанностях и увлечениях.

К полноценному становлению личности приводят поиски и сомнения, характерные для юношеского возраста. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением, позволяющим принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, — по сравнению с теми, у кого процесс формирования личности проходил в это время легко.

Третий вариант развития - это быстрые, скачкообразные изменения, которые, благодаря высокому уровню саморегуляции, хорошо контролируются, не вызывая резких эмоциональных срывов. Дети рано определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

Четвертый вариант развития связан с особенно мучительными поисками своего пути. Недостаточное развитие рефлексии, отсутствие глубокого самопознания здесь не компенсируется высокой произвольностью. Дети импульсивны, непоследовательны в поступках и отношениях, недостаточно ответственны. Такие дети не уверены в себе и себя плохо понимают. Часто они отвергают ценности родителей, но вместо этого не в состоянии предложить ничего своего. Вступив во взрослую жизнь, они еще долго не обретают устойчивого положения.

Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий. В переходный от подросткового к юношескому возрасту период у детей возникает особый интерес к общению со взрослыми. При благоприятном стиле отношений в семье после подросткового возраста — этапа эмансипации от взрослых — обычно восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями, причем на более высоком, сознательном уровне.

С родителями обсуждаются в это время жизненные перспективы, главным образом, профессиональные, удовлетворенность ситуацией в школе и особенности жизни в семье. Жизненные планы дети могут обсуждать и с учителями, и со своими взрослыми знакомыми, чье мнение для них важно.

К близким взрослым старшеклассник как бы примеривает свое идеальное "Я" — каким он хочет стать и будет во взрослой жизни. Как показал один из опросов, 70% старшеклассников "хотели бы быть такими людьми, как родители".

Те мнения и ценности, которые они получают от взрослых, затем фильтруются, могут отбираться и проверяться в общении со сверстниками — общении "на равных".

Общение со сверстниками тоже необходимо для становления самоопределения в ранней юности, но оно имеет другие функции. Если к доверительному общению со взрослым старшеклассник прибегает, в основном, в проблемных ситуациях, то общение с друзьями остается интимно-личностным.

Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное положение в ряду других привязанностей. С лучшим другом или подругой обсуждаются случаи наибольших разочарований, переживаемых в настоящее время, отношения со сверстниками — представителями противоположного пола (помимо вопросов проведения свободного времени, о чем говорят и с менее близкими друзьями). Содержание такого общения — реальная жизнь, а не жизненные перспективы, которые обсуждаются с родителями.

Общение со сверстниками требует взаимопонимания, внутренней близости, откровенности. Оно поддерживает самопринятие, самоуважение.

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу.

Старшеклассники так же, как и подростки, склонны подражать друг другу и самоутверждаться в глазах сверстников. Не только в средних, но и в старших классах легкие влюбленности напоминают эпидемии: как только появляется одна пара, тут же влюбляются все остальные. Причем многие увлекаются одновременно одной и той же наиболее популярной в классе девочкой (или мальчиком).

Развитие познавательных процессов.

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные.

К старшему школьному возрасту происходит усвоение многих научных понятий, совершенствование умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Это означает сформированность теоретического или словесно-логического мышления. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Старшие школьники уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника. У старшеклассников отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, т. е. способность к индукции и дедукции.

Развитие способностей.

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе ведущих видов деятельности: учения, общения и труда.

Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

Ранний юношеский возраст является достаточно сензитивными для развития всего комплекса разнообразных способностей, и их практическое использование влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста увеличиваются.

Развитие личности в старшем школьном возрасте

Ранняя юность - время реального перехода к настоящей взрослости. На этот возрастной период приходится ряд новообразований в структуре личности - в нравственной сфере, мировоззренческой, существенно изменяются особенности общения со взрослыми и сверстниками.

Самоопределение.

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нем.

В этот относительно короткий срок необходимо создать жизненный план — решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение).

Самоопределение связано с новым восприятием времени — соотнесением прошлого и будущего, восприятием настоящего с точки зрения будущего. В детстве время осознанно не воспринималось и не переживалось, теперь осознается временная перспектива: "Я" охватывает принадлежащее ему прошлое, настоящее и будущее.

В ходе исследования, проведенного Т.В.Снегиревой, выявлены несколько типов временной структуры "Я", выражающиеся в соотношении между прошлым, настоящим и будущим "Я".

В раннем юношеском возрасте наиболее часто встречается вариант, при котором критичность к прошедшему детству сопровождается умеренно высокой самооценкой и нацеленностью жизненных перспектив на будущее. "Я-прошлое" представляется чуждым, и отношение к нему неизменно критическое. "Наличное Я" в большей степени тяготеет к будущему и выступает как новая ступень в личностном самоопределении. Вероятно, такой вариант в большей степени соответствует юношеской возрастной норме - сочетание критического отношения к себе в прошлом и устремленность в будущее.

Значительно у меньшего числа старшеклассников все три "Я" преемственно связаны друг с другом и в равной степени соответствуют идеальному "Я". Это — субъективное гармоническое представление человека о себе.

Самооценка.

Построение жизненных планов требуют уверенности в себе, в своих силах и возможностях. Юношеский возраст связан с изменением самооценки личности.

По американским данным, подростки 12-13 лет значительно чаще, чем младшие дети, думают, что взрослые и сверстники оценивают их отрицательно, их самоуважение несколько снижается. После 15 лет самоуважение снова возрастает, не только компенсируя "потери" подросткового периода, но и превосходя уровень самоуважения младших школьников.

Если раньше подростки судили о себе категорично, достаточно прямолинейно, то теперь — более тонко. Появляются неопределенные, амбивалентные оценочные суждения такого типа: "Я не хуже, но и не лучше других". "У меня плохой характер, но он меня устраивает".

Варианты самооценки старшеклассников. Типично юношеские особенности характерны для самооценки десятиклассников — она относительно устойчива, высока, адекватна. Дети именно в это время отличаются оптимистичным взглядом на себя, свои возможности и не слишком тревожны.

Часть старшеклассников и в XI классе сохраняет "оптимистичную" самооценку. Она не слишком высока, в ней гармонично соотносятся желания, притязания и оценка собственных возможностей.

Еще одна группа детей отличается, напротив, неуверенностью в себе, переживанием разрыва между притязаниями и возможностями, который ими ясно осознается. Их самооценка низка, конфликтна. В этой группе много девочек.

Личностные особенности.

Несмотря на некоторые колебания в уровнях самооценки и тревожности и разнообразие вариантов личностного развитая, можно говорить об общей стабилизации личности в этот период.

Стабилизация личности начинается с формирования "Я-концепции" на границе подросткового и старшего школьного возрастов. Старшеклассники в большей степени принимают себя, чем подростки, их самоуважение в целом выше.

Происходят изменения и в эмоциональной сфере. Интенсивно развивается саморегуляция, контроль за своим поведением и эмоциями. Улучшается общее физическое и эмоциональное самочувствие детей, снижается тревожность, повышаются их контактность и общительность. Настроение в ранней юности становится более устойчивым и осознанным. Дети в 16-17 лет, независимо от темперамента, выглядят более сдержанными, уравновешенными, чем в 11-15. Все это говорит о том, что кризис подросткового возраста или миновал, или идет на убыль.

Для юности характерно повышенное внимание к внутреннему миру человека, определенная возрастная интровертированность. Но это не есть думы и размышления только о себе. Это, как правило, мысли обо всем: о людях, о мире, о философских, бытовых и других проблемах. Все они личностно затрагивают старших школьников.

Налицо в этом возрасте выраженная полоролевая дифференциация, т. е. развитость форм мужского и женского поведения у юношей и девушек. Они знают, как себя вести в тех или иных ситуациях, их ролевое поведение является достаточно гибким. Наряду с этим иногда наблюдается своеобразная инфантильно-ролевая ригидность в ситуациях общения с разными людьми.

Период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок. К концу юношеского возраста завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Общение.

Межличностное общение в юности занимает еще больше времени, чем в подростковом возрасте, причем большая часть времени приходится на общение со сверстниками.

Психологи определили, что взаимоотношения со сверстниками в этом возрасте связаны с будущим психологическим благополучием человека. Среди подростков и молодых людей, которые в школьные годы были в разладе со своими сверстниками, наблюдается более высокий процент людей с тяжелым характером, жизненными проблемами и даже правонарушителей. Разлад взаимоотношений со сверстниками нередко приводит к различным формам эмоциональной и социальной изоляции.

В этот период времени обычно меняются отношения юношей и девушек со взрослыми. В ранней юности по сравнению с отрочеством снижается острота межличностных конфликтов и в меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми. Отношения становятся более ровными, менее конфликтными, чем были в подростковом возрасте cтаршеклассники начинают больше прислушиваться к советам родителей и учителей, с большим доверием относятся к ним.

Мотивация

Как отмечает Л. И. Божович, в старшем школьном возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций.

Прежде всего это проявляется в упорядочивании, интегрировании всей системы потребностей их формирующимся мировоззрением. Старшие школьники, как и младшие, обращены вовне, но не просто познают окружающий мир, а вырабатывают о нем свою точку зрения, так как у них возникает потребность выработать свои взгляды на вопросы морали, самим разобраться во всех проблемах. В связи с этим принимаемое решения и формируемые мотивы приобретают у школьников все большую социальную направленность.

Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая система ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся. Последние являются довольно строгим контролером возникающих у старшеклассников желаний и в то же время побуждают их к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, в том числе и к выбору профессии. Если у подростков выбор профессии (скорее декларируемый, чем обоснованный) еще в значительной степени импульсивен, совершается нередко под влиянием внешних обстоятельств (общественной моды, внешней романтичности и т. п.) или является актом подражания старшим товарищам, то у старшеклассников этот выбор осуществляется на основе предварительной подготовки, внимательного анализа той деятельности, которую они готовы выбрать, в качестве своей профессии, и тех трудностей, с которыми придется столкнуться.

При этом старшеклассники уже способны взвешивать внешние и внутренние обстоятельства, что позволяет принимать достаточно осознанные решения. А это значит, что в процессе формирования социально направленных мотивов "внутренний фильтр" начинает играть ведущую роль. Чем более зрелым в социальном плане, является старшеклассник, тем больше его устремлений направлено в будущее, тем больше у него формируется мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни. Это касается и выбора профессии. У социально незрелой личности преобладают мотивы, связанные с удовлетворением потребностей "здесь и сейчас".

Большая осознанность процесса формирования мотивов приводит и к большему проникновению в причины поступков других людей. Поэтому в ходе онтогенетического развития ребенка этическая оценка поступка (своего и других людей) смещается с оценки последствий поступка (полученного результата) к оценке причины, импульсов, побудивших человека (в том числе и самого ребенка) к поступку.

Таким образом, чем более социально зрелой становится личность, тем больше в ее сознании находят отражение первый и второй этапы формирования мотива, тем шире становится мотивационное поле. При этом больше уделяется внимания прогнозу последствий планируемых действий и поступков, и не только с прагматических, но и нравственных, этических позиций. Чаще используется самооценка. Усложнение и расширение мотивационного поля с возрастом создает предпосылки для более обоснованного принятия решений и формирования намерений, что в конечном итоге приводит к более разумному и адекватному ситуации поведению школьников.

Профориентация.

С профессиональным самоопределением связано изменение учебной мотивации. В старшем школьном возрасте появляется сознательное отношение к учению.

Старшеклассники, ведущей деятельностью которых является учебно-профессиональная деятельность, начинают рассматривать учебу как необходимую базу, предпосылку будущей профессиональной деятельности. Их интересуют, главным образом, те предметы, которые им будут нужны в дальнейшем, их снова начинает волновать успеваемость (если они решили продолжить образование). Отсюда и недостаточное внимание к "ненужным" учебным дисциплинам, часто гуманитарным, и отказ от того подчеркнуто пренебрежительного отношения к отметкам, которое было принято среди подростков.

От старшего подростка общество требует профессионального самоопределения, хотя и первоначального. При этом он должен разобраться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии.

Далеко не все старшие подростки к концу 9 класса могут выбрать профессию и связанный с нею дальнейший путь обучения. Многие из них тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора. Поэтому они склонны продолжить обучение в школе. На это решение влияет и усиливающаяся привязанность к своей школе, сложившиеся дружеские отношения с одноклассниками, привычные отношения с учителями. Часть девятиклассников, неудовлетворенных своей невысокой успеваемостью и положением в классе, напротив, стремится скорее окончить школу. Но им тоже не вполне ясно, что их ждет впереди, и это неопределенное будущее вызывает у них опасения.

Большинство старших школьников к окончанию школы самоопределяются в будущей профессии. Ранний или поздний выбор профессии, как правило, не сказывается на профессиональных успехах; они могут быть значительными или незначительными независимо от того, насколько рано или поздно происходит окончательное профессиональное самоопределение.

На что ориентируются старшеклассники при выборе профессии? В 80-е годы для них наиболее значимыми были три фактора: престижность профессии (ее социальная ценность), качества личности, присущие представителям этой профессии, и принципы, нормы отношений, характерные для данного профессионального круга. Сейчас, видимо, одним из наиболее важных факторов становится материальный — возможность много зарабатывать в будущем.

Нравственное самосознание.

На период ранней юности приходится становление нравственного самосознания. Этот же период характеризуется переходом на новый уровень морали - конвенциональный (по Л. Колбергу).

Если для детей младшего школьного возраста источником постановки и решения нравственных проблем являются взрослые - учителя и родители, если подростки, кроме того, ищут их решения у сверстников, то старшеклассник больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего жизненного опыта.

Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения.

Следует иметь в виду, что мировоззренческие проблемы не решаются один раз в жизни, раз и навсегда. Последующие кризисы, осложнения, повороты жизни приведут к пересмотру юношеских позиций. Взрослый человек будет возвращаться к этим "вечным" вопросам, отказываясь от своих прежних решений или упрочиваясь в своем мнении, но уже на другом, более высоком уровне.

Старшеклассник прощается с детством, со старой, привычной жизнью. Оказавшись на пороге истинной взрослости, он весь устремлен в будущее, которое притягивает и тревожит его. Без достаточной уверенности в себе, принятия себя он не сможет сделать нужный шаг, определить свой дальнейший путь. Поэтому самооценка в ранней юности выше, чем в подростковом возрасте.

Вообще юность — период стабилизации личности. В это время складывается система устойчивых взглядов на мир и свое место в нем — мировоззрение. Центральным новообразованием периода становится самоопределение, профессиональное и личностное. Старшеклассник решает, кем быть и каким быть в своей будущей жизни. Все эти особенности и следует учитывать при обучении монологическому высказыванию.

1.2 Лингвистическая характеристика устной речи

1.2.1 Говорение как вид речевой деятельности

Говорение — это один из видов деятельности, поэтому оно обладает многими признаками деятельности вообще; но говорение есть речевая деятельность, следовательно, у него имеются и какие-то специфические признаки.

1)Мотивированность. Говорение всегда мотивированно. Человек, как правило, говорит потому, что у него есть для этого определенная внутренняя причина, есть мотив, выступающий, по выражению А. Н. Леонтьева, в роли мотора деятельности. Мотив может быть осознаваем и неосознаваем в данный момент, но он всегда связан с общением (со всеми его компонентами). Поэтому в методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации (ведь мотивы присущи и любой другой деятельности).

В основе мотивации, как уже упоминалось, лежит потребность. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов:

а)потребность в общений как таковая, свойственная человеку, как существу социальному (общая коммуникативная мотивация),

б)потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность "вмешаться" в данную речевую ситуацию (ситуативная мотивация).

Как ситуативные интересы ведут к образованию устойчивых интересов, так и ситуативная мотивация воспитывает у обучаемого потребность в общении вообще, создает постоянную мотивационную готовность — чрезвычайно важный фактор успешного участия в общении и, следовательно, важный для установления речевого партнерства.

2)Активность. Говорение — всегда процесс активный, ибо в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности. Это отношение имеет место не только тогда, когда человек говорит, но и когда он слушает собеседника (так называемая внутренняя активность).

Именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника, что так важно для достижения цели общения. Если в процессе обучения учащихся друг с другом или с учителем объединяет лишь то, что они участники процесса обучения, а не общения, то не может быть и речи о значимости для него реплик своего "собеседника", а следовательно, не будет ни речевой активности, ни инициативности.

3) Целенаправленность. Говорение всегда целенаправленно, ибо любое высказывание преследует какую-нибудь цель. Бесцельное (в плане общения) произнесение каких-то предложений есть проговаривание, а не говорение. В процессе общения проговаривание, как правило, не может иметь места. Говорящий всегда хочет достичь своим высказыванием какой-то цели: убедить или разубедить собеседника, вызвать сочувствие или разгневать его, поддержать его мнение или высмеять его и т. д. Подобные цели можно назвать коммуникативными задачами. Их решению и служит целенаправленность говорения, т. е. подчиненность всех его качеств (как деятельности и как продукта) выполнению поставленной в общении задачи. Поэтому говорение может быть поистине целенаправленным только тогда, когда ему присущи все необходимые качества, которые интегрируются в целенаправленности.

За каждой из коммуникативных задач, возникающих в отдельных речевых ситуациях, стоит общая цель говорения как деятельности. Эта цель заключается в том, что один человек пытается воздействовать на другого (других) в смысле изменения его (их) поведения (речевого и неречевого), а не просто сообщить ему, как иногда говорят, некую информацию. Это значит, что говорение должно быть (в хорошем смысле этого слова) прагматичным. В этом его суть как средства общения.

Целенаправленность как раз и заключается в прагматичности (воздейственности) говорения и осуществляется благодаря его стратегии и тактике. Стратегией мы будем называть реализацию общей цели, ту линию, которую проводит говорящий, а тактикой — реализацию подчиненных задачи.

Чтобы воздействовать на собеседника, говорящий обязан уметь достаточно хорошо говорить, уметь соответственно ситуации варьировать тактику высказывания во имя сохранения стратегии, которая только и приводит к выполнению коммуникативной задачи.

Вполне понятно, что если говорение в процессе обучения не преследует целей воздействия на собеседника (это нередко имеет место на уроках), то оно не воспринимается как средство общения. Целенаправленность совершенно однозначно обязывает обучать говорению в условиях наличия коммуникативных задач, в условиях воздействия на своих речевых партнеров, т. е. в общении.

4)Связь с деятельностью. Говорение как один из видов речевой деятельности несамостоятельно. С одной речью, как отметил А. А. Леонтьев, человеку нечего делать. Говорение "обслуживает" всю другую деятельность человека. Но говорение не только играет служебную роль, оно во многом зависимо от общей деятельности человека. И это очень важно методически. Достаточно упомянуть два момента.

Первый касается содержательного аспекта говорения, который полностью обусловлен сферами деятельности человека. Этим определяется отбор речевого материала и в какой-то степени его организация.

Второй момент связан со стимуляцией говорения. Потребность, скажем, убедить кого-то в чем-то возникает, естественно, только в том случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является следствием каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники (иногда непосредственно они, иногда опосредственно через отношения с другими), или предтечей событий будущих.

5)Связь с коммуникативной функцией мышления. Процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной. Не случайно часто используется термин "мыслительно-речевая деятельность". Но то, что совершается в процессе мышления как "активном процессе отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях", не идентично тому, что происходит при мыслительной деятельности, связанной с говорением. И дело здесь не в уровне владения языком: можно прекрасно владеть языком, свободно на нем общаться, но не уметь мыслить на иностранном языке. Вспомним слова С. Л. Рубинштейна о том, что "говорить еще не значит мыслить".

Перед человеком возникают разные задачи. Например, он должен путем познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое (для людей, для себя). Такова по сути деятельность ученых, таково в принципе учебное познание; речь здесь — вспомогательное средство, которым, кстати, надо владеть в совершенстве. Это мыслительные задачи, а мышление в них выполняет познавательную функцию.

Так как говорение — это по сути дела постоянное решение коммуникативных речемыслительных задач. И если мы хотим обучить говорению как средству общения, то делать это следует на подобных же задачах. Именно это предусматривает коммуникативный метод.

6) Связь с личностью. Говорение неразрывно связано с личностью, и связь эта достаточно очевидна, но именно поэтому требует в методических целях уточнения, детализации.

Психологи выделяют много компонентов, присущих личности: потребности, интересы, идеалы, моральные качества, способности, интеллектуальные, волевые и эмоциональные свойства, темперамент, опыт, умения и навыки. Все эти компоненты личности проявляются в деятельности. Вот что пишет Б. Г. Ананьев: "Человек становится субъектом отношений по мере того, как он развивается во множестве жизненных ситуаций в качестве объекта отношений со стороны других людей", "любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т. е. социальных связей и взаимоотношений, которые образуют человека как общественное существо — личность".

Личность всегда индивидуальна, характеризуется неповторимым сочетанием особенностей, проявляющихся в способностях, характере, интеллекте, в чувствах, в протекании психических процессов, в потребностях, идеалах и интересах. Короче говоря, будучи включенной в общественные отношения, личность проявляет свою активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи. Проявления личности в речи всегда индивидуальны, как и она сама.

Несомненно, что и развитие говорения должно происходить в условиях максимального подключения всех сфер сознания, всех компонентов личности. К этому и стремится коммуникативный метод.

7) Ситуативность. Ситуативность говорения как деятельности проявляется в соотнесенности речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Так, на дальнейший ход развития общения может повлиять любая произнесенная одним собеседником речевая единица, если она в смысловом отношении "вписывается" в контекст деятельности другого собеседника, т. е. прямо или косвенно затрагивает его взаимоотношения с каким-то другим лицом. Преломляясь через личность, эта речевая единица может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Таковы ее потенциальные возможности.

Ситуативность мы будем понимать как соотнесенность речевой единицы с контекстом деятельности обеих сторон общения, с их взаимоотношениями, как потенциальную способность речевой единицы вмешиваться в систему взаимоотношений, развивать, двигать ее в желаемом направлении. Кратко можно сказать, что ситуативность есть потенция речевого контакта.

В процессе реального общения неситуативные высказывания не вызывают реакций собеседника; в процессе же обучения положение ученика обязывает его реагировать на подобные высказывания. Если обучение говорению организовано как процесс постоянного решения речемыслительных задач, то создается связь речевых единиц со всем необходимым, что обеспечивает способность усвоенного речевого материала к переносу в новые ситуации. Именно к такой организации процесса обучения стремится коммуникативный метод.

8) Эвристичность. В любой деятельности многие автоматизированные действия периодически, по мере надобности повторяются, репродуцируются, человек в этом случае опирается на известные ему алгоритмы действий. Но всякая деятельность (и речевая в том числе) не может быть полностью алгоритмизована, заучена, иначе пришлось бы согласиться с тем, что человек говорит всегда готовыми фразами. В действительности же всякий раз в зависимости от ситуации общения порождается такое высказывание, которое адекватно коммуникативной задаче, решает ее. Заранее это высказывание чаще всего предсказать нельзя. Такая непредсказуемость речевых действий и есть эвристичность говорения.

Ситуации общения меняются постоянно, их варианты чрезвычайно многочисленны. Говорящий должен быть готов к деятельности именно в таких постоянно меняющихся условиях, т. е. к эвристической деятельности. А развита эта способность может быть тогда, когда в процессе обучения говорению будут соблюдены все важнейшие стороны самого говорения в плане его эвристичности: а) эвристичность речевых задач; б) эвристичность предмета общения; в) эвристичность содержания общения и г) эвристичность речевых средств.

Эвристичность не исключает того, что в говорении используются стереотипизированные действия, однако ведущими являются не они. Поэтому в методическом плане можно сказать, что эвристичность есть антизаучивание.

Сказанное не означает отрицания роли заученного, если заучивание появляется как результат непроизвольного запоминания, как побочный продукт решения речемыслительных задач. Оно означает лишь, что эвристичность есть абсолютно ведущее звено в работе, есть соответствие приемов работы характеру говорения в психологическом и коммуникативном плане.

9)Самостоятельность. Это качество говорения как деятельности проявляется в том, что говорение, как правило, протекает:

а) без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников;

б) без опоры на полные или частичные записи того, что используется в речи;

в) без опоры на иллюстративное изображение объектов высказывания;

г) без обращения к родному языку.

Не случайно началом умения считается тот момент, когда программа высказывания составляется самим говорящим (Т. Г. Городилова). Если определенные опоры, скажем вербальные, и используются в выступлениях, докладах и т. п., т. е. при так называемом подготовленном говорении, то в процессе общения они неуместны, часто просто немыслимы. По крайней мере говорящий должен быть психологически готов к самостоятельности, а это не приходит само собой, воспитание психологической самостоятельности входит в задачи процесса обучения говорению.

Особо следует сказать о самостоятельности говорения по отношению к родному языку. Исследования показали, что современное обучение иностранным языкам обеспечивает в лучшем случае лишь 50% беспереводности говорения (С. И. Королев). И это не удивительно, если принять во внимание, что обучение продолжает (вопреки всем установкам, учебникам и т. п.) совершаться в определенной степени на основе перевода. В принципе же процесс говорения на иностранном языке — это актуализация временных связей на том же языке, а не перевод, который является совершенно иной деятельностью. Чтобы создать автономные временные связи на иностранном языке, нужно это делать в адекватных условиях, т. е. не через перевод, а только на основе того же иностранного языка. Это и предусматривает коммуникативный метод.

10)Темп. Говорение, наконец, всегда характеризуется определенным темпом, который должен быть не ниже и не выше допустимых в общении норм.

Темп говорения обеспечивается уровнем работы многих психофизиологических речевых механизмов. К ним относятся, прежде всего, механизм вызова слов, механизм конструирования, связанный с механизмом фразового и сверхфразового упреждения, и механизм аналогии, связанный с интуицией и дискурсивностью. Чтобы добиться намеченного темпа говорения, необходимо специально развивать эти механизмы. Но следует при этом помнить, что в процессе говорения основную роль играет не абсолютный его темп, т. е. не количество слогов (слов), произнесенных в единицу времени, а синтагматичность, то есть расчлененность высказывания на синтагмы (речевые отрезки, имеющие свой смысл и логическое ударение). Необходимый темп сохраняется в основном в приделах синтагмы.

лингвистический речь обучение монологический французский

1.2.2 Монологическая речь как активный и произвольный вид устной речи

Заметим, что монологическим высказыванием (MB) мы будем называть такой отрезок речи, который находится между двумя соседними высказываниями и обладает определенными параметрами. Это означает, что MB рассматривается как компонент процесс" общения любого уровня — парного, группового, массового. Это означает, что любое MB диалогично по своей природе, всегда кому-то адресовано) даже если этот адресат — сам говорящий, хотя в структурном и многих других отношениях его виды весьма специфичны.

MB может быть разного уровня: 1) слово (словоформа), 2) словосочетание, 3) фраза, 4) сверхфразовое единство, 5) текст.

На любом из уровней MB выступает в процессе общения в качестве речевой единицы, будь то реплика: "Пожар!" (слово), утверждение: "Прекрасный фильм" (словосочетание), вопрос: "Когда же он, наконец, сделает эту работу?" (фраза), убеждение: "Да, я уверен, что он сможет это сделать. Он не paз доказывал свое отношение к делу. Кроме того, я знаю его как человека ответственного, серьезного" (сверхфразовое единство) или доклад, рассказ и т. п. (текст).

Речевая единица любого уровня обладает присущими ей трудностями овладения: для уровня слов и словосочетаний — это морфологические трудности (хотя и разного плана), для уровня фраз — синтаксические, для уровней сверхфразового единства и текста — логико-синтаксические.

У каждого из уровней есть свои модели. Для слов — это типы словообразований, для словосочетаний — их типы, для всех других уровней – их основные структурные характеристики. Любая модель может быть вербально наполнена, и тогда она служит речевым образцом.

Высказывание любого уровня характеризуется определенными параметрами, среди которых есть и общие, и специфичные для каждого из уровней. Первые три уровня высказываний в плане обучения относятся к овладению лексической и грамматической сторонами говорения, что и было рассмотрено выше; к этапу развития речевого умения относятся лишь уровни сверхфразового единства и текста. Далее, говоря об обучении MB, мы будем иметь в виду лишь уровень сверхфразового единства. Это тем более оправданно, что именно данный уровень составляет всю сложность обучения на этапе развития речевого умения, характерен для MB и является ключом к овладению им. MB на уровне сверхфразового единства можно рассматривать как деятельность (процесс) и как продукт. И в том и в другом случае MB характеризуется разными параметрами. Как деятельность оно всегда целенаправленно, связано с коммуникативным мышлением, с общей деятельностью человека, с личностью говорящего, оно ситуативно, эвристично и проходит в определенном темпе. Как продукт MB всегда информативно, продуктивно, выразительно, структурно, логично, целостно.

Даже одно перечисление параметров MB показывает, что обучение ему — чрезвычайно сложное дело, а вопросо-ответные упражнения не самое адекватное средство обучения. Поэтому из всех параметров MB вычленим лишь три, которые и отражают его сущность, и составляют главную трудность, требуют особых средств обучения.

1. Относительно непрерывный характер высказывания. Процесс его порождения длится определенное время, не будучи прерванным кем-либо (чем-либо). Данное качество MB определяет прежде всего весьма специфическую психологическую настроенность говорящего, а также организацию его высказывания. Главный механизм здесь — это механизм сверхфразового упреждения. Вот почему MB не есть сумма ответов на ряд вопросов.

2. Последовательность, логичность. Это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих (других). „Развитие идеи" не следует понимать буквально. Имеется в виду ее уточнение, пояснение, обоснование, дополнение, подходы к ней. Поэтому ключевая фраза может находиться в любом месте MB. Для обучения очень важно знать, как разворачивается высказывание, какие в этом есть закономерности, какие модели лежат в основе разных видов MB.

3. Относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность. Когда мы довольствуемся такими „монологическими" высказываниями, как "Я хочу написать письмо. Я иду на почту. Я покупаю конверт, марку и бумагу. Я пишу письмо, заклеиваю конверт и опускаю письмо в ящик" , - то не мешало бы подумать о том, что подобное хронологическое перечисление действий может заинтересовать разве что следователя. Логичность действий в них — временная, а не смысловая, что делается лишь для формального употребления слов, временных форм и т. п. в процессе обучения. Но в процессе общения такие высказывания оправдать трудно.

б) Этапность работы над монологическим высказыванием.

Рассмотрим как отправную точку для рассуждений концепцию, которая предлагает три этапа работы.

На первом вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме на уровне одной фразы. Учитель называет тему, учащиеся по очереди произносят по одной любой фразе. Если ученик и произносит два предложения, то они могут представлять собой два самостоятельных высказывания, обязательной связи между ними нет.

Второй этап начинается тогда, когда от учащихся требуется обратить внимание на логическую связь сказанных фраз. Например, высказывание "Наш класс большой. Наш класс чистый" - плохо, так как предложения построены по одной модели, а высказывание "Наш класс большой. В нашем классе четыре окна" - хорошо. На этом этапе нужно, так сказать, преодолеть полученное противоречие, т. е. отучить учащихся произносить бессодержательный набор предложений и учить высказываться логически. Возникает резонный вопрос: а зачем создавать это противоречие?

Третий этап характеризуется новыми логическими задачами и обязательным увеличением объема высказывания. Здесь учащийся должен включать элементы рассуждения и аргументации.

Таким образом, видно, что критерием выделения этапов является качество высказывания. Критерий этот, на наш взгляд, непригоден, так как на его основе допустимы MB, не обладающие главными качествами таковых. Собственно, это приводит к такому положению, когда при обучении монологическому (логическому!) высказыванию считается возможным этап, где допускается отсутствие логики и последовательности.

Вот степень качества, видимо, может быть критерием. Скажем, степень такого качества, как доказательность. Воспользуемся примером, приведенным выше. Доказать, что такой-то город интересен для туристов, можно одной фразой: "В этом городе очень много богатых музеев", а можно развернуть это доказательство. Так что, как мы видим, доказательность может присутствовать и на уровне одной фразы. Зачем же тогда умышленно ограничивать задачу первого этапа только тематической отнесенностью фраз? Кстати, овладение фразой происходит на этапе формирования навыков. Обучение же монологическому высказыванию начинается тогда, когда ставится задача высказать как минимум две связанные фразы, т.е. когда начинается этап совершенствования навыков и этап развития речевого умения. Поэтому любое высказывание сверхфразового уровня (две и более фразы) должно с самого начали обладать основными качествами умения. Расти может лишь объем высказывания и степень качества.

На этапе совершенствования навыков следует добиваться высказывания со всеми присущими ему качествами на уровне двух-трех фраз, такое высказывание можно назвать микровысказыванием (микромонологом). На этапе развития умения следует развивать высказывание большего объема и, соответственно, лучшего качества.

А.А. Леонтьев выделяет в производстве речи следующие этапы:

1. Планирование речевого действия.

2. Осуществление речевого действия.

3. Сопоставление и контроль речевого действия, внутри которых выделяются:

а) формирование речевой интенции;

б) построение внутренней программы (замысла) будущего высказывания;

в) грамматическая реализация высказывания и выбор слов;

г) внешнее оформление высказывания.

Выделяют следующие особенности устной речи:

– избыточность (повторы сказанного, разного рода уточнения, пояснения).

– лаконизм (когда говорящий не называет, пропускает что-то, о чем легко догадаться).

– самоперебивы (когда говорящий, не заканчивая начатое предложение, начинает другое, когда он вносит поправки, уточнения в сказанное).

– использование несловесных средств общения (громкости, гибкости голоса, жестов, мимики).

Различные этапы обучения предполагают различную степень участия преподавателя в раскрытии ситуаций. В нашем случае, в старших классах, используются ситуации, частично управляемые преподавателем. В этом случае тема и время, а также частично речевой материал задаются им, учащиеся же должны в дополнение к данному использовать самостоятельно выбранный, ранее усвоенный материал. Преподаватель контролирует происходящее с точки зрения временной и тематической выдержанности, а также нормативной правильности.

Большое значение для обучения неподготовленной устной речи имеют систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребностей высказывания, выдвижению гипотез, предположений, активации мыслительной деятельности. В качестве стимулов устной речи, помимо словесных указаний, используются вербально-изобразительные ситуации, предполагающие использование рисунков, картин, кадров диафильмов или формальных (ключевые слова, образцы, словосочетания) опор [41].

Способы реализации функции воздействия монологической речи

Известно, что через речь происходит непосредственное взаимодействие человека с окружающим миром. Речь, с точки зрения психологии, — исторически сложившаяся форма общения людей (опосредованная языком), включающая процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или для целей регуляции и контроля собственной деятельности [6].

Каждый человек заинтересован в том, чтобы уметь говорить правильно и хорошо, поскольку это дает возможность устанавливать добрые отношения с другими людьми, помогает добиться успеха в самых разнообразных сферах. Само по себе бессильное слово становится мощным инструментом, если оно сказано умело, искренне и вовремя.

Чтобы наше общение было успешным, недостаточно просто хорошо знать язык, его грамматику и словарь. Надо научиться пользоваться своей речью с тем, чтобы суметь заинтересовать собеседника, повлиять на него, привлечь на свою сторону.

Одним из видов устно-речевой деятельности традиционно считается говорение. В терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков дается следующее определение данному виду речевой деятельности: "… это продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием, осуществляется устно-речевое общение".[27] Содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме. Говорение как вид речевой деятельности характеризуется множеством параметров, важнейшими из которых являются: а) мотив – потребность или необходимость высказаться; б) цель и функции – характер воздействия на партнера, способ самовыражения; в) структура – действия и операции; г) механизмы – осмысление, предвосхищение и комбинирование; д) средства – языковой и речевой материал; е) речевой продукт – диалогическое или монологическое высказывание; ж) условия – речевые ситуации; з) наличие или отсутствие опор. [27]

Изучение научно-методической литературы позволило выделить и систематизировать основания определений монологической речи: 1) по обращенности к кому-либо (С.Ф.Шатилов, Е.А. Яковлева); 2) по характеру восприятия слушающего (М.М. Бахтин, М.А.Василик); 3) по продолжительности, объему (В.В.Виноградов, Е.И. Пассов); 4) по активности структурирования (Г.В. Рогова); 5) по включенности в диалогическое единство в качестве его компонента (И.А. Зимняя, Ю.В. Рождественский, Т.П. Черепанова); 6) по отсутствию смены коммуникативных ролей (В.Л. Скалкин).[50]

Проведенный анализ оснований определений монологической речи позволяет сделать вывод о том, что монологическая речь используется с разной коммуникативной целью (для сообщения новой информации, знаний, новых сведений о предметах и явлениях окружающей действительности в виде повествования, описания, комментирования; для воздействия на слушателей путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения; для оценки событий, явлений, предметов окружающей действительности, поступков людей, героев произведений и пр. с выражением и обоснованием собственного мнения) и в зависимости от этого по-разному трактуется исследователями.

Информативная функция является одной из основных функций монологической речи, поскольку говорящий порождает монолог с целью сообщения определенной информации. Говорящий передает слушателям знания о фактах, явлениях объективной действительности, представляющие определенный интерес для слушателей. Вместе с тем говорящий преследует цель не просто передать слушателям информацию, а убедить их в чем-то или изменить свое представление о чем-то или о ком-то. Функция воздействия является стержневой функцией любого общения, в том числе и монологического. Данная функция связана со всеми остальными функциями речевого общения и реализуется различными средствами аргументации, использованием различных кодов (внешности, одежды, жестов, мимики и т.д.), средств языка, обладающих экспрессией и эмоциональной оценкой. Таким образом, без учета функции воздействия монолог может быть не услышан или неправильно понят аудиторией.

Основными психологическими свойствами монологической речи являются такие, как ее эффект, влияние и действенность.[8]

Эффект речи – это оптимальное воздействие на сознание аудитории и достижение цели речи с помощью риторических средств, заключающихся в самой речи.

Влияние речи есть косвенный результат, возникший вследствие осмысления аудиторией содержания речи на фоне других речей и событий. Влияние – это как бы "отодвинутый" эффект, успешное выступление по сравнению с другими.

Действенность речи объединяет совокупность воздействий влияния и эффекта. Действенной называется такая речь, которая вызывает необходимый эффект и оказывает нужное оратору влияние на аудиторию. При этом основными социально-психологическими способами воздействия на слушателей в процессе публичного выступления являются: заражение, внушение, убеждение.[1]

Заражение связано с подсознательным переходом слушателя в определенное психическое состояние под влиянием внешнего воздействия. Говорящий, обладая большим речевым эмоциональным зарядом, передает свое психическое настроение аудитории, заставляя ее реагировать на свою речь в нужном ему направлении. В сопереживании слушателей и говорящего устанавливается надежная связь между ними, лучшее усвоение информации слушателями. Заражение может быть вызвано содержанием речи, эмоциональной яркостью изложения, выразительными и убедительными примерами.

Внушение осуществляется посредством словесного воздействия на элементы сознания слушателей. Особенностью внушения является его направленность не на готовность личности мыслить и рассуждать, а на ее готовность получить распоряжение, инструкцию к действию. Естественно поэтому внушение не нуждается в системе логических доказательств и глубоком осознании смысла сообщаемой информации. Ведь степень воздействия связана с тем, насколько легко личность поддается внушению, с ее внутренним состоянием, авторитетностью выступающего и повелительностью, требовательностью его речи.

Убеждение – это процесс воздействия на эмоциональную и рациональную стороны психики слушателей. Степень эффективности убеждения зависит от заинтересованности людей, их предрасположения к принятию информации. Чтобы убеждение было эффективным, речь должна отвечать следующим требованиям:

а) содержание и форма речи должны соответствовать уровню возрастного развития личности слушателя;

б) рассуждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей слушателей;

в) выступление должно быть последовательным, логичным, доказательным;

г) речь должна содержать наряду с общими положениями конкретные факты и примеры;

д) убеждая других, оратор должен сам глубоко верить в то, что он сообщает, и др.

Человеку, выступающему с воздействующей речью, совершенно недостаточно, чтобы его только понимали. Надо, чтобы его слушали с увлечением, чтобы сказанное запечатлелось в памяти людей, чтобы оно подчинило их мысли. Чтобы добиться того, чтобы слушателей захватила идея говорящего, важную роль играет степень выразительности речи.

Выразительность речи оратора зависит от некоторых условий:

1) самостоятельность мышления автора речи. "Если думаешь только по шпаргалке, а чувствуешь по шаблону и стандарту, не удивляйся тому, что шпаргалочное мышление и шаблонное чувство не позволяют пробиться робким росткам выразительности" [23];

2) неравнодушие, интерес автора речи к тому, о чем он говорит или пишет, к тому, что он говорит или пишет, и к тем, для кого он говорит или пишет;

3) хорошее знание языковых средств воздействия на аудиторию (см. табл.1);

4) систематическая и осознанная тренировка речевых навыков.

Таблица 1 Средства воздействия на аудиторию

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Композиционные средства | Речевые средства | Методические средства |
| - интригующее начало  -вопросно-ответный ход рассуждения;  -контрастное сопоставление аргументов;  -экспрессивное заключение. | -использование литературных образов, цитат, крылатых выражений;  -использование как нейтральных,  так и образных и эмоционально окрашенных слов;  -использование риторических средств воздействия (тропы и фигуры речи). | - рассмотрение проблемных ситуаций;  - выделение основных моментов речи;  - зрительный контакт с аудиторией;  - использование наглядности, технических средств;  - использование обращений к аудитории для возобновления внимания |

нологическая речь представляет собой своеобразный вид эмоционально-интеллектуального творчества, воплощающего посредством живого слова: она одновременно воздействует и на сознание, и на чувства слушателей. Мастерство построения монологического высказывания состоит в том, чтобы умело использовать обе формы человеческого мышления. В связи с этим, можно утверждать, что при построении монологического высказывания с целью эффективного воздействия на слушателей необходимо учитывать два способа реализации функции воздействия: рациональный и эмоциональный.

Перед выступающим с монологическим высказыванием стоят две основные задачи: 1) донести до слушателей определенное содержание; 2) "подчинить" себе слушателей, заставить их принять предлагаемую позицию, создать определенную эмоциональную атмосферу, чему способствует использование специальных приемов, образность речи.

Рациональный способ представляет собой композиционное построение речи и предметное содержание речи. Воздействие монологического высказывания на слушателей во многом зависти от того, как выступающий знает предмет речи. Необходимость все время придерживаться предмета обсуждения – главная трудность монологического общения. Для эффективного воздействия на аудиторию необходимы знание предмета, целеустремленность и умение. Знание и цель неотъемлемы при приобретении умения, так как, не имея, что сказать и потребности сказать, говорящий "подобен кораблю без руля и без ветрил".[49]

Если говорящий хорошо разбирается в теме своего выступления, если он сумеет рассказать слушателям много интересного и привести неизвестные аудитории факты, эффективное воздействие высказывания на аудиторию реализуется в полном объеме. "Поделиться мыслью – значит умножить ее силу". [49] Высказывание – следствие одной из двух причин или их сочетания: потребности выразить свои чувства и желания поделиться мыслью. Выступающему с монологическим высказыванием необходимо развивать в себе ощущение речи как взаимного общения, в котором мысли, слова, манеры постоянно приспосабливаются к слушателям. Выступающему с монологическим высказыванием необходимо уметь использовать законы логики в процессе подбора и отбора фактического материала, разработки плана и композиции выступления, формулировки основного тезиса, обеспечения доказательности и аргументированности речи. Монологическое высказывание должно быть убедительным, формируя убеждения слушателей.

Говорящий должен воздействовать не только на разум, но и на чувства, воображение слушателей, поэтому в качестве второго способа реализации функции воздействия выступает эмоциональный способ. Образность и эмоциональность речи усиливают ее эффективность, способствуют лучшему пониманию, восприятию и запоминанию, доставляют эстетическое удовольствие.

Эмоциональный способ включает риторические средства, голосовые характеристики и паралингвистические средства.

Богатство речи обеспечивается разнообразием синонимов, помогающих избежать монотонности, придать речи яркую эмоциональную окраску, использованием фразеологических единиц, не только разнообразящих речь, но и придающих ей особую выразительность, меткость, образность.

К фразеологизмам относятся также пословицы, поговорки, крылатые слова, афоризмы. "Пословица недаром молвится", – гласит народная мудрость. Пословицы не только усиливают выразительность речи, придают остроту, углубляют содержание выступлений, но и помогают найти путь к сердцу слушателей, завоевать их уважение и расположение. Обобщающий характер пословиц и поговорок позволяет в образной и чрезвычайно краткой форме выразить суть высказывания. Часто пословицы и поговорки служат отправным моментом для начала выступления, развития темы, раскрытия какого-то положения или являются заключительным аккордом, выводом.

Учет способов реализации функции воздействия при монологической форме общения обеспечивает эффективное воздействие на аудиторию, а значит, способствует достижению коммуникативной цели высказывания.

1.3 Средства и приемы обучения монологическому высказыванию

Как утверждает С.В. Калинина, концепция обучения монологической речи состоит в том, что это должен быть законченный курс, имеющий реальные цели для учащихся и убеждающий их в возможности использовать полученные умения в практической деятельности. [24]

Овладение монологической речью, как известно, встречает определенные трудности, которые существуют и в родном языке – это одновременное осуществление смысловой и языковой программы. Для того, чтобы говорящий мог гладко и связно строить свое высказывание, чтобы это речевое целое произносилось без разрушающих процесс коммуникации пауз между предложениями, одновременно, с произнесением очередного предложения должно быть упреждение следующего, что поможет учащимся приблизиться к подлинному владению устной речью, которое состоит в том, что ученик должен уметь правильно выражать на данном языке свои мысли в условиях решения достаточно сложных мыслительных задач. Что касается монологической речи, то для нее характерны такие качества, как ясность (точность мысли), логическая стройность и достаточная информативность, доказательность, а также выражение собственного отношения и оценки. В связи с этим, очевидно, что школьное обучение не может обеспечить в достаточной степени подлинное владение устной речью.

Выделяют три уровня владения устной речью с учетом разных условий обучения: средний, повышенный и высокий.

Массовая школа может обеспечить средний уровень (его можно назвать базовым), главная цель которого состоит в формировании умений в чтении и понимании текстов и развитии устной речи на основе текста в форме описания и повествования. При этом обязательно должны присутствовать связность и логическая последовательность речи.

Повышенный уровень характеризуется усилением внимания к устной речи. Монологическая речь развивается в связи с чтением и слушанием: учащиеся выступают с самостоятельным сообщением по прочитанному (прослушанному) с личной оценкой. Речь ученика должна быть коммуникативно-направленной, логичной и относительно законченной по смыслу. Должны присутствовать описания, повествование и убеждение в речи учащихся.

Третий – высокий уровень овладения языком – это свободное или почти свободное владение языком. Речь характеризуется убедительностью и эмоциональным воздействием, синтаксической усложненностью.

В целом все обучение монологической речи должно быть направлено на овладение умением логически раскрыть мысль, выделить главное, сделать выводы или заключения. Этому необходимо обучать с самого начала изучения иностранного языка.

Устное высказывание монологического характера может иметь две формы – краткую и развернутую. Краткая форма используется при одобрении, возражении, удивлении, реакции в виде реплик. Таким образом, краткое монологическое высказывание почти всегда органически включается в диалогическую речь и поэтому может рассматриваться и самостоятельно, внутри диалогической речи.

Развернутое монологическое высказывание существует отдельно, как особая форма устного высказывания. Это может быть сообщение, рассказ, доклад, изложение, реферирование. Монологическая речь характеризуется завершенностью, как содержания, так и формы. С логической точки зрения – монолог – это развернутая цепь суждений. Предложения имеют полную грамматическую форму, обычно они следуют в своем построении моделям. Для первоначального этапа обучения характерны монолог-рассказ и пересказ, монолог-описание, монолог-высказывание [41].

Для обучения монологической речи могут использоваться языковые и речевые упражнения. Попытаемся определить их назначение для обучения монологу.

Языковые упражнения должны быть нацелены на формирование навыков употребления языковых явлений, которые изучаются на данном этапе и типичны для монологической речи. Эти упражнения должны быть связаны с такими операциями, которые будучи доведенными до определенного уровня совершенства, обеспечивают механизм построения и реализации речевого акта. К языковым упражнениям мы относим такие типы, как упражнения в имитации, в трансформации, в конструировании, в комбинировании.

К речевым упражнениям для развития монологической речи относятся упражнения для развития подготовленной речи и упражнения для развития неподготовленной речи, о которых будет сказано в дальнейшем. К упражнениям для развития подготовленной монологической речи относятся упражнения для обучения различным видам монологических высказываний: пересказ текста, рассказ, сообщение, описание, характеристика, оценка определенных поступков, действий, комментирование. Для развития неподготовленной монологической речи служат упражнения для обучения вышеназванным видам монологических высказываний, кроме пересказа текста. Совпадение большинства видов подготовленных и неподготовленных высказываний является одной из предпосылок развития обоих типов речи в их тесной связи.

Основное отличие между упражнениями для развития подготовленной и неподготовленной монологической речи состоит в том, что в упражнениях для подготовленной речи даются вербальные и невербальные опоры, а также время на подготовку. В упражнениях для развития неподготовленной речи вербальные опоры и время на подготовку отсутствуют.

Вышеизложенные характеристики языковых и речевых упражнений учитываются при выдвижении определенных требований к ним.

Ко всем упражнениям для развития монологической речи, как считает А.К. Артыкбаева, предъявляются следующие общие требования [2]:

•серия упражнений должна разрабатываться с учетом психологических и лингвистических особенностей монологической речи, а также языкового материала и тематики изучаемого материала;

•она должна обеспечить поэтапное формирование навыков и умений, необходимых для формирования монологической речи на определенном этапе обучения;

•серия упражнений должна быть направлена на решение не только практических, но и образовательных и воспитательных задач;

•разрабатываемая серия упражнений должна служить развитию подготовленной и неподготовленной монологической речи с учетом их связи.

Разработанная в соответствии с вышеназванными требованиями серия упражнений должна представить собой совокупность связанных между собой типов и видов упражнений, предназначенных для достижения поставленных задач в области развития монологической речи.

Поскольку для базового (среднего) уровня ведущим является обучение самостоятельному высказыванию на основе текста, то возникает проблема определения наиболее рациональных приемов обучения. Одним из них является пересказ. Как известно, существуют разные виды пересказа: пересказ, близкий к тексту, реферирующий пересказ и, наконец, комментирующий пересказ. Последний требует умения обобщать.

Мотивом пересказа является кульминационное событие, привлекающее внимание говорящего. Задача состоит в том, чтобы отразить экспозиционные факты, к которым относятся время, место, положение действующих лиц, обстоятельства, обстановка.

С.В. Калинина утверждает, для того, чтобы передать содержание текста, необходимо овладеть следующими умениями [24]:

•выделить цепь фактов и событий, ведущих к кульминационному событию (если таковые есть), и выделить экспозиционные факты;

•опустить несущественные факты, не нарушая логику повествования, не способствующие раскрытию основной идеи;

•завершить рассказ.

В процессе реализации замысла высказывания говорящему необходимо овладеть также умениями:

•удержать, фиксировать план высказывания в оперативной памяти;

•антиципировать последующее изложение содержания;

•учитывать личность собеседника, степень его информированности о событиях, его возможную реакцию;

•обобщать и кратко передавать содержание рассказа с помощью перифраза.

В процессе овладения вышеперечисленными умениями необходимо учитывать творческий характер речи, позволяющий использовать в обучении способности к воображению, фантазии, которые, безусловно, отражают индивидуальность личности ученика. Поэтому ситуации для развития этих умений должны отбираться таким образом, чтобы они давали учащимся возможность реализовать их способности к воображению (например, хотели ли вы стать членом экипажа для полета на Луну, объясните почему).

Выбор того или иного задания зависит от уровня владения языком учащихся и от их интересов. Учащиеся используют тот словарный запас и грамматические явления, которыми они владеют, что позволяет организовать более эффективную работу в процессе обучения говорению.

РУ всегда обеспечивает наличие речевой стратегии и тактики говорящего.

Стратегическая направленность в говорении проявляется в том, что у говоpящего есть определенная сверхзадача, та линия, которую он проводит в общении - воздействовать на собеседника в определенном направлении.

Эта задача может одном монологическом высказывании сверхфразового уровня (и тогда каждая составляющая его фраза будет выполнять какие-то тактические задачи) или простираться на весь диалог с собеседниками (тогда каждое высказывание, каждая реплика любого уровня - словосочетание, фраза, СФЕ - осуществляют тактические цели). Приведем примеры.

Упр. 1. "Je sais que tu lit beaucoup. Quel nouveau livre tu me conseille?"

Стратегическая задача — посоветовать — задается собеседником однако, это не навязывание ее: просьба делает задачу естественной.

Упр. 2. "Quel film mérite le grand prix au Festival de Cannes? Quand pensez-vous?"

Мнения, безусловно, не совпадут, но каждый из говорящих попытается убедить других в правоте собственного мнения. Убедить — вот стратегическая задача участников общения. Она не задается, но однозначна, ибо вытекает из контекста ситуации.

Упр. 3. Учитель приходит на урок, зная, что накануне прошли спортивные соревнования, а ученик N. неудачно выступил. "Je sais que N voulait beaucoup remporter la competition. Mais tout de même il ne faut pas être chagriné! Quand pensez-vous? "

Здесь уже возможен выбор стратегической задачи. Если ученики знают, что их одноклассник проиграл, потому что не выполнил советов тренера или мало тренировался, то они, естественно, будут его критиковать; если же проигрыш его случаен, они будут утешать товарища.

Итак, стратегия говорящего может быть:

а) детерминирована либо непосредственно установкой, либо опосредованно через однозначность ситуации;

б) эвристична в зависимости от потребности говорящего, от его ориентировки в ситуации.

Ориентировка в ситуации, выбор задачи, а затем и подбор тактических средств для ее решения и составляют содержание коммуникативной функции мышления. Благодаря стратегии и тактике говорящего развивается качество целенаправленности в речевом умении.

2) РУ всегда актуализирует взаимоотношения участников общения. Человек как индивидуальность всегда находится и определенных взаимоотношениях с окружающими людьми. Поэтому один человек может обратиться к другому (другим) только тогда, когда их связывают определенные отношения. Эта черта присуща всем актам реального общении, ибо общение есть являющаяся сторона человеческих отношений (В. М. Соковнин). Эта же черта должна быть свойственна и РУ, при организации которых учитываются такие компоненты личностной подструктуры, как контекст деятельности и личный опыт.

Упр. 4. "Mes amis, dans deux semaines on va fêter le Nouvel An! Quel est le meilleur plat pour cette occasion?"

Упражнение ориентировано на проявление взаимоотношений, возможных только в хорошем коллективе, между друзьями, в равной степени заинтересованными в успехе общего дела.

Упр. 5. "Qu’est-ce que vous pouvez faire voir aux écoliers français? Quelles curiosités de votre ville?"

Это упражнение основано на наличии у учащихся чувства гордости за свою страну, за свой город, дружеских чувств к зарубежным друзьям, желания поделиться с ними своими успехами.

Как видно из примеров, актуализация взаимоотношений возможна только в случае естественной личностной мотивированности речевого поступка.

Благодаря актуализации взаимоотношений (заметим: каждый раз иных), в речевом умении развивается качество динамичности.

3)РУ всегда развивает речевую активность и самостоятельность говорящего. Под самостоятельностью понимается, во-первых, независимость от всяческих опор как вспомогательных средств для выражения своих мыслей. Сказанное означает не отказ от использования опор в обучении, а их постоянное изживание как способ воспитания самостоятельности.

Во-вторых, имеется в виду независимость от внешних стимуляций, т. е. инициативное, мотивированное участие в общении, участие не потому, что вызывает учитель или из-за отметки, а в силу мотива — участвовать в общении и добиться своей речевой цели, т. е. в силу речевой прагматики.

Что касается речевой активности, то под ней понимается психологическая готовность ученика стать участником общения. Это состояние может появиться у ученика только в результате постоянного участия в РУ.

4)РУ — это всегда новая ситуация, благодаря чему обеспечивается вербальное и структурное разнообразие высказывания.

Как уже говорилось, ситуация общения многокомпонентна. Ее новизна может создаваться за счет замены отдельных ее компонентов. Ввод нового компонента каждый раз требует от учащегося (говорящего) употребления известных ему речевых средств во всех новых комбинациях. На этой основе развивается важнейшее качество умения — продуктивность. Вот примеры трех "вариаций на одну тему".

Упр. 7. "Présentes, s’il te plaît, le contenu d’un nouveau film à ton copain".

Упр. 8. "Persuades ton copain de le voir!!" (Новизна состоит в смене задачи.)

Упр. 9. "Persuades toute la classe d’aller le voir au cinéma". (Новизна заключается в смене адресата.)

Таким образом, речевое упражнение есть форма общения, специально организованная таким образом, что обеспечивает управляемый выбор стратегии говорения, актуализирует реальные взаимоотношения участников общения и вызывает естественную мотивированность высказываний, воспитывает у говорящего речевую активность и самостоятельность, обеспечивает вербальное и структурное разнообразие используемого речевого материала.

Следовательно, упражнение, обладающее данными типологическими признаками, может считаться в принципе адекватным средством развития речевого умения. Речевое умение — это не только способность управлять речевой деятельностью (на основе его качеств — целенаправленности, продуктивности, самостоятельности); оно воплощается в самой речевой деятельности (в качествах говорения) и в продукте этой деятельности (в качествах высказывания). Отсюда ясно, что для развития речевого умения недостаточно просто общей адекватности речевого упражнения как такового, так сказать, диффузный тип. РУ — средство, которым невозможно маневрировать, решать необходимые промежуточные задачи развития умения, невозможно в равной мере развивать все качества умения (говорения) одновременно.

Чтобы добиться практической адекватности РУ, необходимо уметь решать вопросы их организации: во-первых, организации каждого отдельного упражнения, во-вторых, организации упражнений в комплексе. Именно организация определяет истинную методическую ценность упражнения, усиливая или ослабляя его потенциальные возможности.

Факторами организации отдельных РУ являются: установка, опора и время.

Под установкой понимается задание, которое предпосылается РУ и определяет психологическое содержание речевой деятельности учащегося. Поскольку при обучении говорению моделируется реальное общение, а задачи, выполняемые в нем говорящим, разнообразны, необходимо не только определить номенклатуру таких задач, но и как-то организовать (классифицировать) в учебных целях.

Анализ высказываний показал, что отношение говорящего к объекту мысли проявляется во всех видах высказываний, но "качественная" и "количественная" характеристики этого отношения различны; оказалось также, что всякое высказывание воздействует на собеседника, но уровни этого воздействия различны: можно просто заинтересовать, а можно увлечь, побудить к действию и т. п.

Поэтому в качестве критерия классификации установок была взята мера воздействия на собеседника. Согласно этому выделены пять групп глаголов, получивших название обобщенных типов речевых задач: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение.

Мы отдаем себе отчет в том, что говорящий может что-то сообщать, с тем чтобы заинтересовать собеседника или увлечь его; можно одобрять и тем самым побуждать речевого партнера к определенному действию; объясняя, можно также воздействовать в желаемом направлении; для убеждения нужно разумно сочетать логические, образные и эмоциональные средства воздействия. Тем не менее, в методических целях такое деление плодотворно.

Однако эти обобщенные типы речевых задач не дают полного представления о прагматике речи. Поэтому в каждом обобщенном типе, следует выделить частные прагматические задачи, которые выражаются рядом глаголов, объединенных синонимической связью. Чтобы, например, сообщить, можно доложить, рапортовать, известить и т. п.

Задачи могут быть нейтральными и эмоционально окрашенными, использоваться для непосредственного и для опосредованного контакта и давать побочный коммуникативный эффект. Все это представлено в таблице 2, которая поможет учителю использовать разнообразные и целенаправленные установки.

Частная прагматическая задача есть ядро установки, и ее разнообразие важно, потому что позволяет не применять все время старые условные раздражители, а заменять их "новыми агентами" (И. П. Павлов).

Каждая частная прагматическая задача обрастает конкретным содержанием в зависимости от того, кто выступает в роли собеседника. Поэтому в организации речевого общения на уроке должна учитываться личностная индивидуализация.

Кроме установок, соотносящихся с каким-либо из пяти типов обобщенных речевых задач, существует еще один вид установки, требующий от говорящего самостоятельности в выборе цели высказывания. Например: "Каково ваше мнение о ...?" или "Что вы скажете по этому поводу?"

Таблица 2. Классификация частных прагматических задач

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| обобщенные типы речевых задач | Частные прагматические задачи | | | | Побочный коммуника-тивный эффект |
| Нейтральные | | Эмоционально окрашенные | |
| Для непосредственного контакта | Для опосредованного контакта | Для непосредственного контакта | Для  опосредованного контакта |
| сообщение | уведомить  доложить  рапортировать  известить информировать |  |  | поведать | огорчить удивить  обрадовать  успокоить |
| объяснение | охарактеризовать  показать  конкретизировать  уточнить | акцентировать  выделить  отметить  заострить внимание |  |  | Удивить |
| одобрение | Рекомендовать посоветовать подтвердить | оправдать  поддержать | надоумить  подсказать  пожелать | похвалить  извинить  поздравить  поблагодарить | обрадовать  успокоить |
| осуждение |  | Покритиковать опровергнуть возразить  отрицать  отвергнуть |  | пристыдить  обвинить  протестовать  оспорить | огорчить  удивить |
| убеждение | Доказать  обосновать | уверить  склонить  побудить  внушить  уговорить |  | подтолкнуть  воодушевить  вдохновить  настоять  упросить | удивить  успокоить |

Собеседник (ученик) может выбрать между "одобрением" и "осуждением". Если, допустим, ученик слышит: "Скажи, почему (как) ...?", то он может либо объяснить, либо одобрить, либо осудить и т. п. Разумеется, подобная свобода желательна лишь на завершающей стадии развития умения.

Не менее важным средством организации РУ являются опоры. Они необходимы для развития у говорящего самостоятельности высказывания.

Важно заметить, что на этапе развития речевого умения не может быть непосредственной подсказки речевого материала. Нужна опосредованная подсказка, которая позволяла бы управлять высказыванием, но постепенно убывала бы по мере развития умения и исчезала на последней его стадии.

Назначение опор одно – непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся.

Поскольку необходимые ассоциации можно вызвать, во-первых. Посредством слов, а во-вторых, посредством изображения реальной действительности, правомерно прежде всего различать словесные и изобразительные опоры. Такое деление открывает возможность параллельного использования и тех и других опор в одном упражнении, так как они взаимодополняют друг друга.

Чтобы осуществить такую динамику процесса развития умения, необходимо иметь некую классификацию опор. Назначение всех опор на этапе развития речевого умения заключается в том, чтобы, вызвав ассоциации с их жизненным и речевым опытом, опосредованно помочь порождению речевого высказывания.

Другим критерием может быть их функциональная направленность в зависимости от того, чем они управляют, или характер управления речевым высказыванием. По этому критерию все опоры можно разделить на содержательные и смысловые, что учитывает два уровня высказывания: уровень значений (кто? где? когда? как? и т. п.) и уровень смысла (зачем? почему?).

Если теперь оба критерия свести воедино, то получим следующую классификацию опор.

Таблица 3. Классификация опор-подсказок

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Содержательные | словесные (вербальные) | изобразительные |
| текст (представленный зрительно) | кинофильм |
| текст (представленный аудитивно) | картина |
| микротекст (представленный зрительно) | серия рисунков |
| микротекст (представленный аудитивно) | фотография |
| план | диаграмма |
| логикосинтаксическая схема | схема, таблица |
| Смысловые | слова как смысловые вехи | цифры, даты |
| лозунг | символика |
| афоризм, поговорка | плакат |
| подпись | карикатура |

Опоры сообщают определенную информацию. В одних случаях (содержательные опоры) она развернута, в других (смысловые опоры) - она сжата. Но в любом случае она лишь толчок к размышлению. В связи с этим у ученика может возникнуть масса ассоциаций, которыми надо управлять. Эту функцию берут на себя установки РУ. Они помогают вызвать вполне определенные ассоциации, для чего учителю следует учесть контекст деятельности и личный опыт учащихся. С другой стороны, установка не должна вызывать ассоциаций с такими мыслями, которые учащиеся не в состоянии выразить в силу ограниченности их речевой подготовки. Иначе говоря, необходимо думать о взаимозависимости и взаимодополняемости установок и опор.

Несколько слов о времени как факторе организации РУ. Этот фактор может выступать в РУ в трех видах: неограниченное время, ограниченное время и отсутствие времени.

Неограниченное время имеет место только в упражнениях, выполняемых дома. Ограничение времени возможно при использовании групповых форм работы, при сочетании индивидуальных форм с фронтальными и в тех случаях, когда одинаковое задание получает весь класс. Подавляющее большинство РУ должно предусматривать развитие скорости реакции учащегося (особенно при обучении диалогическому общению), поэтому действует фактор отсутствия времени на подготовку (экспромтное высказывание).

Все три фактора организации — установка, опоры и время на подготовку — являются средствами управления говорением при выполнении РУ.

Это управление осуществляется в процессе развития речевого умения, т. е. на тех или иных стадиях его развития. Определение этих стадий — дело чрезвычайно сложное. И не только потому что почти ничего в этом плане не исследовано. Дело в том, что умение — феномен многомерный и включение стадий его развития по какому-то одному, даже важному, параметру окажется слишком односторонним. Необходим учет нескольких параметров, думается, что таковыми могут быть: 1) уровень автоматизированности, что проявляется в так называемой автоматически пробежке (отрезке речи, произносимой без вынужденных пауз) 2) уровень самостоятельности говорящего, который определяется во-первых, наличием или отсутствием опор, а также их характере: (смысловые опоры "сложнее" содержательных); во-вторых заданностью или незаданностью речевой задачи; 3) уровень сложности в решении речемыслительной задачи, который зависит от того, насколько у говорящего имеется личный опыт и знания, связанные с обсуждаемой проблемой; 4) уровень комбинационности материала, определяемый широтой охвата проблем и предметов обсуждения.

Учитывая все эти параметры, можно условно выделить в развитии речевого умения три стадии: начальную, основную и завершающую.

Следующая таблица наглядно представляет эти стадии и соответствующие им параметры умения.

Таблица 4 Стадии обучения монологическому высказыванию

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметры  стадии | Уровни автоматической пробежки  А | Уровни самостоятельности говорящего  Б | Уровни сложности речемыслительной задачи  В | Уровни комбинационности материала  Г |
| Начальная | Синтагма-фраза | Есть содержательные опоры (словесные и изобразительные).  Задача задана | Проблема знакома и есть личный опят участия в соответствующей сфере деятельности | Используется речевой материал данной проблемы |
| Основная | Фраза-две фразы | Есть смысловые опоры (словесные и изобразительные).  Задача задана | Проблема знакома, но личного опыта нет | Используется материал двух-трех родственных проблем |
| Завершающая | Две фразы | Опор нет.  Говорящий свободен в выборе задачи | Проблема незнакома, но знания по смежным проблемам позволяет говорить о ней | Неограниченное свободное комбинирование материала |

Вполне понятно, что это деление условно. Возможно такое положение, когда разные параметры находятся одновременно на разных уровнях. Таким образом, количество вариантов стадий будет значительно большим.

Немаловажную роль в создании адекватного речевого умения играет и организация РУ в комплексе, поскольку отдельно взятое упражнение не может обеспечить развитие сразу всех качеств умения (говорения), тем более с учетом динамики стадиального его развития и условий обучения. В основу построения комплекса следует положить принцип доминантности, который означает, что в каждом комплексе во главу угла ставится одно из качеств умения (говорения). Но поскольку все качества взаимосвязаны, а их развитие взаимообусловлено, то направленность на становление этого одного качества обязательно повлечет за собой развитие всех остальных.

Чтобы построить комплекс учителю нужно:

а)определить цель, ради которой строится комплекс (какое качество будет доминантным);

б)определить необходимые речевые задачи, которые будут способствовать развитию данного качества, и их количественное соотношение;

в)распределить опоры согласно стадиям и условиям обучения;

г)определить последовательность и соотношение упражнений соответственно стадиям развития умения.

На первый вопрос ответ дает сам учитель с учетом программы и обучаемых. Ответить на второй вопрос может помочь таблица, где знаками (+ + ) и ( + ) обозначена сила влияния тех или иных задач на развитие того или иного качества.

Таблица 5. Развитие качеств речевого умения

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Качества речевого умения (говорения)  Обобщенный тип речевых задач | Как способности | | | |  | Как продукта и как деятельности | |  |
|  | [Целенаправленность. | Динамичность | Самостоятельность | Продуктивность | Содержательность | Доказательность | Логичность | Выразительность |
| Сообщение | =+ | =+ | =+ | =+ | =+ |  | =+ |  |
| Объяснение | + + + | ++ + | ++ | ++ + | ++ | ++ | ++ + |  |
| Одобрение | ++ + | ++ | ++ | ++ |  | ++ |  | ++ + |
| Осуждение | ++ + | + | ++ | ++ |  | ++ + | ++ | ++ + |
| Убеждение | ++ + | ++ + | ++ + | ++ + | ++ | ++ + | ++ + | ++ + |

Из таблицы видно, что значимость речевых задач для развития определенного качества обусловит в каждом конкретном случае и их количественное соотношение в комплексе. Количество упражнений с той или иной задачей определяется в зависимости от общего количества плюсов в графе "качество" с учетом наличия одного или двух плюсов в графе "речевая задача". Так, общее количество плюсов на "логичность" — шесть, значит, "цена" одного плюса — одна шестая (для "сообщения" и "осуждения"); но для "объяснения" и "убеждения" доля упражнений составит две шестых (два плюса), т. е. одну треть.

1.4 Использование зрительных опор на уроках французского языка

Работа с картинкой, представляющая собой как бы "свернутую информацию" является одним из самых действенных способов активного усвоения учащимися речевого материала. Это всегда ситуация, в связи с которой требуется выбор языковых средств, их комбинирование, определенное речевое поведение. При этом имеется возможность для сугубо индивидуального толкования и развития информации. Когда идет процесс усвоения лексики, ее семантизация, то различные картинки могут быть вполне уместны. Их можно использовать и для вызова в памяти усвоенных слов. Во-первых, картина должна служить стимулом к говорению, подсказывать содержание, тему, будить мысли и чувства. Во-вторых, важно найти место для ее использования в процессе усвоения речевого материала.[53]

Опыт показывает, что говорить дети хотят тогда, когда изображенная ситуация либо не очень очевидна, либо содержит какую-то проблему, либо будит фантазию ребенка и позволяет делать гипотезы – т.е. оставляет место для размышления или домысливания. К числу положительных моментов относится также возможность и даже необходимость максимального использования учениками уже имеющихся знаний и навыков. Использование проблемных наглядных изображений весьма плодотворно, так как дает возможность решать в комплексе коммуникативные задачи: одна и та же картинка позволяет констатировать, информировать, описывать, характеризовать, рассказывать, аргументировать, обмениваться мнениями. Кроме того, она служит поводом, отправной точкой для последующего разговора по поднятой проблеме. В качестве подобных материалов могут быть использованы рисунки, фотографии, комиксы, картины, карты, рекламы, афиши, обложки книг.[41]

По нарастанию степени сложности картинки условно можно классифицировать на VI–VII групп, и соответственно в такой же последовательности они вводятся в обучение:

I – Обычно специальные, т.е. методические картинки

"Sur la plage"



II – "Очевидная" ситуация

"Collège impossible"



III – "Неочевидная" ситуация

"Je suis un rêveur"



IV – Ситуация содержит "проблему"

"S.O.S. Famille en péril"



V – Проблемные ситуации с неоднозначным толкованием

"Portrait de famille"



VI–VII – Картинки с особым языком, требующим "декодирования" (рекламы, афиши, обложки книг)

"Vive l'école!"



Что же касается использования опор при обучении монологической речи, данной методике уделяется много внимания. Опоры носят индивидуальный характер: более подготовленные учащиеся пользуются минимальными опорами, более слабые – развернутыми (в форме, готовой к употреблению). Очень важно, чтобы учащиеся соотносили опоры с пунктами плана своего будущего высказывания, составляя, таким образом, его программу. Важно также, чтобы опоры содержали материал, придающий высказыванию личностную эмоциональную окраску: "По-моему…", "На мой взгляд…".

Методически важным в процессе монологического высказывания является, во-первых, характер опор, с помощью которых выполняются упражнения, и цель высказывания, во-вторых. Такими опорами могут быть: 1) наглядность, 2) текст, 3) ситуация, 4) тема (фрагмент темы), проблема.

Трудности обучения говорению сводятся к тому, что учащиеся часто не знают, о чем говорить, что говорить и как говорить. Первая и вторая трудности легко решаются, если к учебному процессу привлекаются визуальные (текст, картина, серии рисунков, таблицы), аудиовизуальные средства (звуковое кино, телевидение, компьютер) и комплексное использование источников этих двух групп в самых разнообразных сочетаниях.

Картины и рисунки способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения.

1.5 Контроль как средство определения уровня владения МВ

Определить прогресс в совершенствовании языкового навыка возможно по средствам контроля.

Контроль - это определение уровня владения языком, достигнутого учащимися за определенный период обучения. Контроль это и часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как учащиеся усвоили пройденный материал и могут им пользоваться в практических целях. Контроль позволяет преподавателю получить информацию о результатах работы группы учащихся в целом и каждого учащегося в отдельности; о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения) [5].

Кроме того, контроль необходим учащимся для того, чтобы повысить мотивацию в обучении, так как контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе; более прилежно учиться, вносить коррективы в свою учебную деятельность.

Следует выделить объекты контроля на уроке французского языка. Объектами контроля на занятиях являются: знания и сформированные на их основе речевые навыки (языковая компетенция); умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция); знания страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция).

Долгие годы основным объектом контроля считалось владение учащимися системой языка, а не приобретаемая в ходе обучения способность к речевой деятельности. Выдвижение коммуникативной компетенции в качестве основной практической цели обучения иностранному языку способствовало определению в качестве главного итогового объекта контроля речевых умений, а владение языковым материалом рассматривать преимущественно в качестве объекта текущего контроля. При этом в процессе контроля уровня владения языком следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, то есть достигнутый уровень коммуникативной компетенции следует оценивать не в зависимости от количества языковых ошибок, а от успешности решения поставленной коммуникативной задачи.

Формы и виды контроля.

Для рационального использования контроля при обучении говорению на старшем этапе обучения говорению на французском языке, необходимо изучить основные виды и формы контроля.

Рассмотрим основные виды контроля.

В педагогической практике используют следующие виды контроля:

1) Предварительный контроль. Цель такого вида контроля заключается в том, чтобы установить исходный уровень овладения языком и присущие учащимся индивидуально-психологические качества, которые способствуют успешности обучения (память, внимание, интересы, общее развитие, склонности). Такой контроль обеспечивает дифференцированный подход к обучению и позволяет, во-первых, наметить стратегии обучения языку, а во-вторых, сформировать учебные группы с учетом уровня подготовки и психологического развития.

2) Текущий контроль - самый распространенный и наиболее эффективный вид контроля, когда речь идет о систематической контрольно-корректирующей функции проверки. Такой вид контроля позволяет судить об успешности овладения языком, процессе становления и развития речевых навыков и умений. Такой контроль должен носить регулярный характер и быть направлен на проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала.

3) Тематический или промежуточный контроль. В связи с тем, что основным принципом организации материала, по иностранному языку является тематический, этот вид контроля занимает видное место. Тематические планы предусматривают проверку усвоения и овладения учащимися соответствующими навыками, умениями в результате изучения темы на заключительных уроках, иногда предусматриваемых авторами учебников.

4) Периодический контроль проводится с целью проверки овладения материалом большего объема, например, изученного за учебную четверть или за полугодие. Этот вид проверки может выявить общее состояние успеваемости учащихся.

4) Итоговый контроль (контроль результатов учебной деятельности) направлен на установление уровня владения языком, достигнутого в результате усвоения значительного по объёму материала (в конце семестра, учебного года). Особенность такого контроля заключается в его направленности на определение, прежде всего, уровня коммуникативной компетенции. Для этого используются специальные тесты, позволяющие с достаточной степенью объективности оценить результаты обученности каждого учащегося.

Контроль при обучению говорению

Правильно организованный контроль умений говорения дает учителю возможность рационально распределить учебное время, проверить эффективность упражнений, внести коррективы в тематический план, увидеть практические достижения отдельных учащихся и группы в целом.

Наиболее адекватной формой контроля умений и навыков говорения является устная форма, потому что она позволяет выявить наиболее важные для данного вида речевой деятельности качества: речевую реакцию, речевые автоматизмы, характер остановок, ситуативность речи. Что касается содержательной стороны речи и ее правильности, то эти стороны могут быть проверены и с помощью письменной формы проверки.

При устной форме проверки могут возникнуть и некоторые трудности фиксации объема высказывания и ошибок, которые могут быть случайными в силу спонтанности, непродуманности, экспромтности речи. Для выявления степени случайности ошибок и для более детального анализа речевых сообщений учащихся целесообразно использовать звукозаписывающие средства в лингафонном кабинете.

Устный контроль навыков и умений говорения может быть фронтальным, индивидуальным и групповым.

Фронтальная устная проверка наиболее удобна для текущего контроля и для выявления степени усвоения или автоматизации материала, выявления общей картины успеваемости. Эта проверка носит целенаправленный характер, проводится под руководством учителя и осуществляется в виде вопросно-ответного упражнения, в котором ведущую роль играет учитель, кроме тех случаев, когда проверятся диалогическое умение учащихся, особенно умение начинать и поддерживать беседу [16].

При групповом контроле в беседу вовлекается группа учащихся.

Для выявления уровня владения монологической речью отдельными учащимися используют индивидуальные виды контроля, например:

1) ответы на коммуникативные вопросы по опорам (ситуация, изученная тема, рисунок и так далее), по тексту, в том числе и упражнения тестового характера для проверки степени сформированности речевых навыков говорения;

2) монологическое высказывание по тем же опорам. Индивидуальные формы контроля являются единственно возможными при проверке монологических умений, но необходимо сочетать индивидуальные формы с фронтальными формами проверки, чтобы избежать пассивности класса при продолжительном опросе отдельных учеников.

Целями контроля говорения могут служить и письменные работы речевого характера. Следует, однако, иметь в виду, что письменные формы проверки для учащихся являются более трудными, чем устные, потому что предполагают наличие у учащихся графических и орфографических навыков письма. Кроме того, эти формы не позволяют фиксировать такие важные качества устной речи, как степень спонтанности, речевую реакцию и темп речи. Все эти формы контроля носят одноязычный характер.

Результаты контроля являются определенным стимулом для совершенствования приемов обучения языку.

Приемы и формы контроля должны отвечать следующим требованиям:

Выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию;

Быть адекватными, то есть направленными на проверку одной формы общения;

Не вносить существенных отклонений в ход учебного процесса;

Не требовать больших усилий для проверки и отработки ее результатов;

Быть интересными для учащихся и соответствовать их возрастных особенностей.

Определенным показателем уровня сформированности умений говорения являются такие параметры, как:

количество слов (фраз) в предложении;

количество простых и сложных предложений;

количество и объем реплик в диалоге.

Учитываются также языковые средства, которыми пользуется говорящий. Эти количественные и качественные показатели должны дополняться оценкой семантической стороны высказывания.

При проверке сформированности умений диалогического общения на старшем этапе учитываются быстрота реакции, уместность реплик и их разнообразие, правильность использования лексики и грамматических структур, соблюдение характеристик диалога, то есть его эллипсность, ситуативность, наличие эмоционально-оценочных слов и предложений.

При проверке умений монологической речи учитываются разнообразие лексики и грамматических структур, а также правильность их употребления; развернутость и последовательность сообщения; соответствие языковых средств ситуации общения; объем высказывания; наличие речевого намерения и его реализация; количество предложений, выражающих субъективную информацию.

Таким образом, мы выяснили, что контроль есть совместная деятельность преподавателя и учащихся по определению уровня владения языком. Объектами контроля являются речевые навыки, приобретенные в ходе обучения, речевые умения, обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения, знания о стране изучаемого языка и образе жизни носителей языка.

Выделяется ряд функций контроля: диагностическая, обучающая, управляющая, корректирующая, стимулирующая, оценочная.

Контроль может быть предварительным, текущим, промежуточным, итоговым.

Контроль на занятиях по французскому языку может осуществляться в форме индивидуального, фронтального, группового и парного контроля. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки, и выбор формы контроля зависит от конкретных условий и цели занятий.

Основными требованиями к контролю являются: объективность, регулярность проведения, дифференцированный характер контроля, ясность и четкость формулировок контрольных заданий. Резюмируем основные положения, нашедшие отражения в вышеизложенной главе данной работы.

1) Устная речь – продуктивный тип речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение и при котором информация передается с помощью звуков речи.

2) Монологическая речь, выступающая в качестве одной из форм говорения, создает фундамент для дальнейшего развития навыков устной речи. Монолог – это непосредственно обращенный к собеседнику непринужденный рассказ, организованный вид речи, продукт индивидуального построения, предполагающий продолжительное высказывание одного лица. Цель этой направленности, обращенности – достигнуть необходимого воздействия на слушателей.

3) Самой существенной особенностью личности старшего школьного возраста является выработка взглядов, убеждений, формирование мировоззрения, что находит выражение в попытках профессионального и личностного самоопределения. Главное место занимают система ценностных ориентаций, широкие социальные и познавательные мотивы.

4) Опоры – явление временное. Ученик, овладевающий говорением, еще не в полной мере самостоятелен и поэтому нуждается в опорах.

Ситуации вербального характера используется для обучения монологической речи, и имеют самые различные задания: от несложных преобразований до самостоятельных речевых сообщений. Вербально-изобразительные ситуации предполагают использование рисунков, кадров диафильма, настенных тематических картин с одновременным восприятием звучащего и видимого текста, содержательных (план, реплики под рисунками) или формальных (ключевые слова, образцы, словосочетания) опор.

Глава 2. Исследование сформированности навыка монологического высказывания старших школьников

2.1 Диагностика существующего уровня владения монологическим высказыванием

Эксперимент проходил на базе гимназии №1 города Тулы в 11 "Б" классе в течение 2 месяцев. Целью эксперимента являлась разработка комплекса упражнений, направленных на совершенствование навыков монологического высказывания у старших школьников. На констатирующем этапе эксперимента были проведены анкетирование и самостоятельная работа с целью диагностирования уровня мотивации и сформированности монологического высказывания.

Анкетирование учащихся с целью выявления учебных мотивов было проведено с помощью методики "Направленность на приобретение знаний" (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова) и экспертной оценки монологических высказываний учащихся с целью определения уровня владения умениями и навыками монологической речи и основных типов ошибок.

Результаты опроса (Приложение №1 а) показали, что:

1. 50% группы изучают иностранный язык, потому что он входит в школьную программу, 30% нравится изучать иностранный язык, 10% желают использовать иностранный язык как средство общения с иностранцами и получения информации, 10% считают, что он необходим для будущей профессии.
2. 70% группы предпочитают на уроках иностранного языка смотреть аутентичные фильмы, 10% нравится выполнять грамматические упражнения, 10% получают удовольствие от чтения на иностранном языке, остальные 10% находят наиболее интересным общение на иностранном языке.
3. 90% опрошенных признались, что испытывают сложность в общении на иностранном языке, 10% могут высказать свое мнение, при условии, что тема им знакома.
4. 60% предпочитают опираться на слова и выражения при высказывании на иностранном языке, 20% удается построить высказывание, если преподаватель задает наводящие вопросы, 20% необходимы известная им тема и лексика для успешного построения высказывания.
5. 60% группы при встрече с иностранцем смогут лишь представиться, 20% представятся и зададут вопрос собеседнику, 20% поддержат беседу.

Таким образом, выяснилось, что у большинства учащихся возникает трудность иноязычного общения и построения своего высказывания в условиях неподготовленной речи. У 50 % группы низкая мотивация к изучению иностранного языка, что, возможно, обусловлено несформированностью навыков говорения и трудностями в понимании грамматического структуры не родного языка.

В ходе опроса №2 (Приложение №1 б) была выявлена следующая закономерность: у 60% группы выражена сильная мотивация на знания, тогда как у 30% она средняя, а у 10% учащихся мотивация на получение знаний слабая.

Также на констатирующем этапе проведена самостоятельная работа (на основе учебника, предусмотренного программой), в ходе которой учащимся предложено прочитать письма французских подростков и рассказать одноклассникам об их содержании и авторах.

При оценивании устных ответов учащихся учитываются следующие критерии:

Содержание: соответствие содержания поставленной задаче; полнота раскрытия предложенной темы, логичность и связность высказываний; выбор правильного стиля речи (официальный, полуофициальный, неофициальный).

Лексический запас: точность, адекватность использования в соответствии с ситуацией общения; разнообразие и объем лексического запаса.

Грамматическая правильность речи: точность, адекватность использования грамматических конструкций; разнообразие, достаточная степень сложности.

Произношение: правильное произнесение звуков, соблюдение интонационного рисунка, ритма.

Ответы учащихся оценивались исходя из следующих критериев.

Таблица 6. Критерии оценивания ответа (монологического высказывания)

|  |  |
| --- | --- |
| Отметка | Характеристика ответа |
| "5" | Учащийся логично строит монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей в заданном объеме, демонстрирует умение рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры и аргументы. Употребляет грамматические структуры и лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей; не допускает фонематических ошибок |
| "4" | Учащийся логично строит монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, но объем высказывания менее заданного, есть повторы; демонстрирует умение рассуждать о фактах/событиях, старается приводить примеры и аргументы. Употребляет грамматические структуры и лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей; не допускает фонематических ошибок  Учащийся логично строит монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей в заданном объеме; демонстрирует умение рассуждать о фактах/событиях, старается приводить примеры и аргументы. В основном употребляет грамматические структуры и лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей (допустил 2-3 ошибки в употреблении лексики, 2-3 ошибки в разных разделах грамматики); не допускает фонематических ошибок |
| "3" | Учащийся логично строит монологическое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей, но объем высказывания менее заданного, есть повторы; демонстрирует умение рассуждать о фактах/событиях, старается приводить примеры и аргументы (допустил 4-5 ошибок в употреблении лексики, 4-5 ошибок в разных разделах грамматики); допустил 1-2 фонематические ошибки |
| Учащийся не вполне логично строит монологическое высказывание, уходит от темы или пытается подменить ее другой, которой владеет лучше, но старается приводить примеры и аргументы. В основном употребляет грамматические структуры и лексические единицы в соответствии с коммуникативной задачей (допустил 2-3 ошибки в употреблении лексики, 2-3 ошибки в разных разделах грамматики); допустил одну фонематическую ошибку |
| "2" | Учащийся не понял основное содержание текста и не может его изложить. На заданные экзаменатором вопросы ответил неудовлетворительно |
| Учащийся понял отдельные детали, но не может связно изложить основное содержание текста. На заданные экзаменатором вопросы ответил неудовлетворительно |

Данное задание было выполнено на оценку "отлично" только 10% группы (4-5 связанных распространенных сложных предложений, монологическое высказывание выстроено логично, допущено 1-2 грамматическими ошибками). 30 % группы справилось с ним хуже на оценку "4" (3-4 распространенных предложений, высказывание построено логично, с 2-3 грамматическими ошибками, встречались и лексические). Высказывание 60% группы было оценено на оценку "3" (пара предложений, монологическое высказывание построено не вполне логично, допущено 4-5 грамматических и фонематических ошибок).

2.2 Составление и апробирование комплекса упражнений на совершенствование монологического высказывания

Чтобы составить систему упражнений, направленную на обучение монологическому высказыванию необходимо обратиться к школьной программе, чтобы определить какими знаниями и умениями должны обладать учащиеся на старшем этапе обучения.

В соответствие с программой, с позиции монологического высказывания, ученики 11 класса должны уметь:

- донести информацию;

-описать, сравнить, рассказать про увиденное, услышанное, прочитанное, высказать свои мысли в связи с этим;

- использовать в своем высказывании простые и сложные предложения и комбинированные грамматические структуры.

У учащихся должны быть сформированы умения дискуссировать. Что касается типа монологического высказывания, то это описание с эмоциональной оценкой и выражением отношений, повествование, размышление, рассказ. Приблизительный объём высказывания – 10–12 фраз.

При построении комплекса речевых упражнений мы:

-распределили опоры согласно стадиям и условиям обучения

-определили последовательность и соотношение упражнений соответственно стадиям развития умения.

В целом всё обучение монологической речи должно быть направленно на овладение умением логически раскрыть мысль, выделить главное, сделать выводы или заключение, что способствует повышению культуры общения и вносит вклад в гуманитарное образование. Успешному развитию навыков монологической речи способствуют задания, которые носят творческий, индивидуальный характер, требующие мотивированных высказываний учащихся. Все виды работ, применяемых при обучении монологической речи, должны представлять собой единое целое. Важно добиться стремления учащихся к работе и дать почувствовать свои возможности, своё продвижение вперед. Это повышает интерес к изучению иностранного языка.

При определении видов монологических упражнений методически важными являются:

1. характер опор, с помощью которых выполняются упражнения при обучении монологической речи

2. цель высказывания

Опорами могут быть:

1.наглядность

2.текст

3.ситуация

4.тема (фрагмент темы), проблема

На старшем этапе обучения опоры используются в следующей последовательности: 1. текст, 2. речевые ситуации, 3. наглядность (серия картин, кинофильм), 4. тема, проблема.

К особым трудностям овладения связной монологической речью относятся выбор порядка слов в предложении в связном монологическом высказывании, постановка правильного логического ударения во фразах.

Этапы обучения:

•овладение основами монологического высказывания (монологические умения формируются в учебной монологической речи)

•этап совершенствования монологических умений.

В старших классах тексты могут послужить материалом для обсуждения. При этом возможны различные трансформации исходного текста: частичная трансформация языковых средств (пересказ близко к тексту), частичная трансформация содержания (пересказ своими словами), комментарий, интерпретация текста при его обсуждении. На этом этапе особое значение приобретает работа с (прочитанным) текстом. Проводятся также творческие упражнения, предполагающие связанное высказывание об основных идеях отрывка (текста), поступках героев, изложение (возможно, критическое) содержания эпизодов, сцен и т.д. Эти упражнения способствуют развитию творческой монологической речи. Упражнения в развитии монологических умений можно классифицировать:

1. по видам опор: - по наглядности - речевой ситуации- теме - мотивам темы - тексту (прочитанному или воспринятому на слух).

2. по объему высказываний: отдельные предложения, краткие связные высказывания, полные тематические связные высказывания (монолог-сообщение, монолог-описание, монолог-рассуждение).

Далее предлагаются упражнения по формированию умения монологической речи в процессе работы с печатным текстом, с проблемными наглядными изображениями и зрительными опорами.

2.2.1 Речевые упражнения на основе печатного текста

Учащимся 11 класса на уроке французского языка были предложены следующие упражнения, основанные на прочитанном тексте (Приложение 2):

1.Определите тематическую принадлежность текста (un roman, une nouvelle, un essai)

2. Прочтите текст и найдите предложение, в котором сформулирована тема.

3.Ответьте на вопросы к тексту.

4. Разбейте текст на смысловые части и озаглавьте их.

5. Сформулируйте главную мысль текста.

6. Сформулируйте и запишите тему, основные мысли (мысль каждой смысловой части) и главную мысль (основной смысл) данного текста.

7. Выпишите из текста слова, которые указывают на переход от одной законченной мысли к другой.

8. Найдите в тексте слова и выражения, которые указывают на авторское отношение к сообщаемым фактам и событиям.

9. Просмотрите текст и выберите ключевые слова для передачи его основного содержания.

10. Составьте тезисы, передающие основные мысли (основной смысл) текста.

11. Скажите, какая информация, необходимая для вашего высказывания, есть в тексте, а какую необходимо найти.

12. Просмотрите два первых абзаца текста и кратко расскажите о …

13. Составьте план к рассказу о… Подумайте, где уместно ввести сведения о …, чтобы не нарушить логику изложения.

14. Расскажите о поведении персонажа и выразите свое отношение к приводимым в тексте фактам и событиям.

15. Составьте письменный пересказ текста. Выберите для этого 7-8 предложений, передающих основное содержание текста. Добавьте к ним фразы речевого оформления монологического высказывания (L’histoire qui porte le titre … a commencé … Le personnage principal est… Pourtant… D’abord… Enfin… Finalement…).

16. Составьте сжатый пересказ основного содержания текста своими словами.

17. Передайте содержание текста. Используйте для этого замены слов и перефразирование.

18. Составьте план монологического высказывания по определенной теме (проблеме), подберите к нему информацию из текста.

19. Подготовьте развернутое монологическое высказывание с использованием текстовых материалов для определенной ситуации общения.

2.2.2 Речевые упражнения на основе проблемных наглядных изображений

Старший этап обучения иностранному языку предполагает работу с проблемными наглядными картинками. Ниже представлен один из возможных вариантов реализации методики, использованной при работе с "проблемными" картинками. Работа состоит из пяти этапов.

Этап I – Идентификация – предусматривает характеристику самого документа (картинки), например по нижеследующему плану.

1. Qu’est-ce que c’est comme image?

C'est / II s'agit d' / un dessin (humoristique) / une publicité (pour) / une photo en noir et blanc (en couleur) / une affiche / un tableau / une vignette d'une bande dessinée…

2. D’où vient-il / elle?

II / elle est tiré(e) de… / pour… / pris(e) à l'occasion de… / publié(e) par… / réalisé(e) pour…

3. A qui il / elle est-elle destiné(e)? / A qui s’adresse-t-elle?

II / elle s'adresse au public qui…/aux enfants/aux adultes

Учитель раздает картинки и карточки с вопросами, а также с модельными фразами (МФ) для примерных ответов. (Приложение №3)

Этап II – Описание. Получив карточку, ученик описывает изображенную на картинке ситуацию, используя полученные типовые обороты или фразы. Описание фактически является ответами на специальные вопросы типа "comment", "qui", "quoi", "combien", "оù", "quand", "pourquoi".

При описании должны быть использованы типовые фразы и обороты, например:

Si vous êtes sûr, vous dites:

Cette image montre /… représente…

C'est sans aucun doute… parce que… Sur cette photo on voit… / il у а…

Au premier plan / au deuxième plan / à l’arrière-plan…

Sur la gauche / sur la droite / au centre de l'image…

En haut à droite / en bas à gauche / sous le / au-dessus de / au-dessous de / près de / entre / dans le coin supérieur à droite / dans le coin inférieur à gauche/en gros plan

Si vous n’êtes pas sûr, vous dites:

On dirait / Il me semble que / Ce doit être / C’est probablement… / Peut-être… parce que c’est sans doute…

Такое описание может быть осуществлено как на уже полностью известном материале, так и на основе вводимой дозировано по мере необходимости лексики для конкретной картинки. (Приложение №4)

Этап III – Интерпретация – подразумевает анализ изображенной ситуации, выявление социально значимых тем, проблем, а также позиции автора картинки. (Приложение №5)

Ученик высказывает свое мнение по поводу отраженной на картинке проблемы с помощью полученных модельных фраз (МФ).

Необходимый языковой материал формируется аналогично этапу II.

Примерами модельных фраз (МФ) могут служить:

Pour moi cette image illustre… Selon moi l'auteur évoque… A mon avis cette image / l'auteur attire l'attention sur / rappelle / fait réfléchir à / sur le thème de / fait penser à / critique / suggère / veut montrer

Этап IV – Оценка картинки учеником – предусматривает в значительной мере эмоциональную характеристику изображения. По смыслу этапы III и IV могут меняться местами и совмещаться, т.е. ученик с помощью полученных карточек с МФ дает свою оценку.(Приложение № 6 )

Примерами оценочных суждений могут быть:

Je trouve cette image réussie / intéressante / forte / frappante / parlante / claire / étrange / curieuse / difficile à comprendre /amusante / tragique / inquiétante / drôle. Je ne comprends pas très bien cette image. Cette image me plaît parce que… / ne me plaît pas (du tout) car… / me fait peur… / m'amuse /me touche.

Этап V – Развитие темы.

Смысл и содержание этапа V: ученику дается либо канва для высказывания, либо модель высказывания, по которой он формулирует общее понимание темы, проблемы, высказываться об актуальности, важности изображенного. Либо он должен добавить то, что ему известно по данному вопросу. Учитель побуждает ученика выбрать один из 3-х указанных вариантов, либо выбрать два, либо все варианты. (Приложение №7)

Примеры модельных фраз:

Je trouve que le problème abordé est typique / actuel / important…

Ça me rappelle…

2.2.3 Речевые упражнения на основе зрительных опор-подсказок

Схема (содержательная, изобразительная опора)

Тема: литература

Оснащение: иллюстрация-схема + словесное описание (Приложение № 8)

Ход работы: упражнение выполняется после просмотра мюзикла "Notre-Dame de Paris", иллюстрация представляет собой схему, описывающую персонажей романа Виктора Гюго. Учащимся предлагается представить этих персонажей и их взаимоотношения.

Иллюстрация (содержательная, изобразительная опора)

1. Тема: еда

Оснащение: иллюстрация (Приложение № 9)

Ход работы: учащимся предлагается рассказать рецепт приготовления омлета по картинкам.

2. Тема: внешность

Оснащение: иллюстрация (Приложение № 10)

Ход работы: каждый ученик выбирает персонаж на иллюстрации и описывает его вслух другим. Речевая задача – начинать описание с общих черт, чтобы одноклассники, как можно дольше не догадались, о ком идет речь. Высказывание должно состоять из 5-6 предложений (описание роста, лица, одежды, прически, предположительного возраста, его действий и положения на иллюстрации).

Слова как основные вехи

1. Тема: профессии

Оснащение: список профессий и качеств, необходимых для их успешной реализации (Приложение № 11)

Ход работы: каждый учащийся выбирает профессию и описывает необходимые качества, опираясь на предложенные.

2. Тема: одежда, мода

Оснащение: список слов-опор (Приложение № 12)

Ход работы: учащимся предлагается слова, с помощью которых они представляют краткую биографию знаменитых дизайнеров. По желанию преподавателя, рассказ идет или в passé compose, или в passé simple.

Карта (содержательная, изобразительная опора)

Тема: город

Оснащение: фрагмент карты Парижа (Приложение № 13)

Ход работы: учащимся предлагается описать предполагаемое путешествие по городу. В своем описании необходимо упомянуть об отели, где проживают, о местах которые посетят, каким образом доберутся до достопримечательностей, о видах транспорта, которыми воспользуются.

2.3 Результаты апробирования комплекса упражнений

После использования данного комплекса упражнений, направленного на совершенствование навыков монологического высказывания была проведена самостоятельная работа (Приложение № 14), в ходе которой учащимся предложено прочитать рассказ и, ответив на вопросы представить его одноклассникам от первого, третьего лиц, с позиции психолога и т.д.

Таблица 7. Сравнительные результаты самостоятельной работы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | ФИО | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| 1 | Александр А. | 3 | 4 |
| 2 | Никита А. | 3 | 4 |
| 3 | Игорь З. | 4 | 4 |
| 4 | Марина З. | 4 | 5 |
| 5 | Анастасия К. | 4 | 5 |
| 6 | Виктория М. | 3 | 4 |
| 7 | Николай Н. | 3 | 4 |
| 8 | Кристина Н. | 5 | 5 |
| 9 | Анастасия С. | 3 | 4 |
| 10 | Антон Щ. | 3 | 4 |

Данное задание было успешно выполнено на оценку "5" 30% группы (7-10 связанных распространенных сложных предложений, с 1-2 грамматическими ошибками), 70% группы справилось с заданием на оценку "4" (5-7 распространенных предложений, монологическое высказывание выстроено логично, наблюдается 3-4 грамматических ошибок). Таким образом в ходе нашей работы навыки монологического высказывания усовершенствовались, уровень обученности повысился на 90%.

Заключение

В результате нашей опытно-экспериментальной работы нами были сделаны следующие выводы:

1.Формирование умений монологической речи – приоритетное направление школы в обучении иностранному языку, осуществляющееся с учетом возрастных особенностей детей, имеющее конечной целью заложить основы умений связно и логично излагать свои мысли.

2.Теоретические основы и методические приемы по формированию монологической речи достаточно разработаны в научной и методической литературе.

3.Несмотря на оживление работы по формированию монологической речи, ее уровень в школах остается достаточно низким.

4. Для успешного обучения монологическому высказыванию необходимо использование опор-подсказок, которые помогают логично выстраивать ответ и облегчают задачу учащегося.

5.Для систематизации работы по формированию монологического высказывания необходим методически правильно подобранный комплекс упражнений, использование и сочетание нетрадиционных и традиционных форм организации учебной деятельности, непрерывность и последовательность в изложении материала. Важно, чтобы учащиеся осознали реальную возможность пользоваться языком как средством общения.

6.Целенаправленная и систематическая работа по формированию монологической речи способствует значительному росту умения правильно выражать на данном языке свои мысли в условиях решения достаточно сложных мыслительных задач.

Подготовка выпускной квалификационной работы убедила меня в важности дальнейшего формирования умений монологической речи у старших школьников. Именно в умении коммуникативно – мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме и заключается во многом смысл овладения иностранным языком.

Для того чтобы заинтересовать учащихся, пробудить их мотивацию к монологическому высказыванию, упражнения по формированию монологического высказывания должны быть разнообразными, интересными, увлекательными. В педагогической работе мною используются различные упражнения по формированию монологической речи. Необходимо, чтобы ребята были не только слушателями, но и сами принимали активное участие в работе по развитию монологической речи.

Список использованной литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект-пресс, 1998.
2. Артыкбаева А.К. Требования к упражнениям для развития монологической речи на младших курсах языкового вуза/ А.К.Артыкбаева// Интенсификация обучения речевой деятельности в языковом вузе.- Алма-Ата, 1988. С. 63-67.
3. Бабинская П.К., Леонтьева Т.П., Андреасян И.М. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Мн.: Тетра Системс, 2003. 92 с.
4. Бернштейн В.Л. Некоторые приемы развития умения неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. 2004. №7.
5. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. - М.: Просвещение. 1988. 251с.
6. Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России. Социокультурный аспект // Иностранные языки в школе. 1998. №6
7. Вадюшина Д.С. Французский язык (учебное пособие для 10 класса). М.: Высшая школа, 2004. 78с.
8. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов–н/Д.: Изд-во "Март", 1998.
9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. – с. 169, 190, 198, 205, 215.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: 2000. с. 197; 203.
11. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 252 с.
12. Григорьева Е. Особенности обучения говорению и дискуссии на уроках французского языка в VIII–IX кл. // Иностранные языки в школе с приложением Методическая мозаика. 2007. №5. – с. 34 -38.
13. Громова О.А., Демидова Е.Л., Покровская Н.М. Практический курс французского языка: Продвинутый курс обучения. М.: "ЧеРо", совместно с издательством "Юрайт", 2001. 320 с., ил.
14. Дубанова М.В. Экзамен? Это так просто…(2 части): Учеб. пособие. СПб.: КАРО, 2003.
15. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений (в 3 частях). М.: МГЛУ: СПб. Златоуст, 2001.
16. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. 1993. №2 С. 27–29.
17. Заремская С.И., Слободчиков А.А. Развитие инициативной речи учащихся. М.: 1983. С. 17–25.
18. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1987.
19. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс,1997. 480с.
20. Иванченко А. И. Parlons francais / Говорим по-французски. СПб.: КАРО, 2007. -256 с.
21. Иванченко А.И. Практика французского языка. Сборник упражнений по устной речи. Серия: изучаем иностранные языки. СПб.: "Издательство союз". 2000. 160 с.
22. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006.
23. Каверин Б.И., Демидов И.В. Ораторское искусство. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
24. Калинина С.В. К концепции обучения монологическому высказыванию // Иностранные языки в школе. 1991. № 1. С.22-26.
25. Карамышева Т.В., Иванченко А.И. Уроки французского языка.: Пособие для преподавателей. СПб: КАРО, 2001.
26. Кнорр, Э. Французский язык. Средний уровень: учеб.пособие / Элен Кнорр, Алис Вайнберг; пер.с англ. А.А. Лукиной. М.: Астрель: АСТ, 2006. 388 с.: ил.
27. Колесникова Л.И., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб: Изд-во "Русско-Балтийский информационный центр "БЛИЦ"", "Сambridge University Press", 2008.
28. Комков И.Ф. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1979. с. 121.
29. Кузнецова Л. М. Обучение диалогической, полилогической и монологической речи на основе коммуникативно-ориентированного подхода к овладению учащимися иностранным языком (обобщение передового педагогического опыта) // "Первое сентября" English. 2008. №10.
30. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: Творческий центр, 2004. с. 203.
31. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.
32. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969.
33. Лытаева М.А. Совершенствование умений говорения на основе текста для чтения на старшем этапе // Иностранные языки в школе. 2004. № 3.
34. Ляховицкий М.Ф. Методика преподавания иностранных языков. М.: 1981.
35. Маркина Т.И., Пешкова Л.Ф. Повторим французский язык: Учеб. Пособие. М.: Высшая школа, 2001. 199 с.: ил.
36. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения"/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984. 256с.
37. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990.
38. Може Г., Брюезьер М. Интенсивный курс французского языка. М.: Междунар. Отношения, 1992. 188с.
39. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр "Академия", 1999. 456 с.
40. Обучение говорению на иностранном языке: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ "Интерлингва", 2002. (Серия "Методика обучения иностранным языкам, № 11). Составители: Е.И. Пассов, Е.В. Голдина, Н.Е. Кузовлева.
41. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
42. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1998. с. 111, 142.
43. Пассов Е.И., Антюшина М.О. Лексика? Нет проблем (учебное пособие). М.: Иностранный язык, 2001. с. 83, 89.
44. Пассов Е.И., Кобзева Л.А. и др. Искусство общения (учебное пособие). М.: Иностранный язык, 2001. – с. 118, 128, 132, 134.
45. Пассов Е.И., Царьков В.Б. Концепции коммуникативного обучения. М.: Высшая школа. 1993. 180с.
46. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: 1991. с. 25, 31.
47. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство "Питер", 2000. 712 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии")
48. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
49. Сопер Л.Поль Основы искусства речи. Ростов–н/Д.: Изд-во "Феникс", 1995.
50. Тарлаковская Е.А. Обучение студентов лингвистического вуза способам реализации функции воздействия монологической речи. Н.Новгород, 2009. С. 16-19.
51. Тогулева Э.Г. Вовлечение учащихся в речевую деятельность. Использование языковых опор // Народная асвета. 2007. №5. С. 31–33.
52. Фарадян Н.К. Развитие навыков неподготовленно-экспрессивной речи. Ереван: Луйс, 1972. 84 с.

53. Шеховцова Е.Д. Картинка как опора для развития устной речи на уроках французского языка // Иностранные языки в школе.

54. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М.: 1974.

55. Bonne route 1, Methode de français – Hachette

56. Galina Razoumikhina. L’arc-en-ciel // Газета "Французский язык"- 2008. №08

57. Galina Razoumikhina. Lisons en français! // Газета "Французский язык" - 2008. №11

58. Initial 1, Methode de français – CLE International

59. Le nouveau sans frontières 1 Methode de français – CLE International

60. Objectif: Methode de francais / Французский язык. 10-11 класс Е. Григорьева, Е. Горбачева, М. Лисенко. М.: Просвещение, 2007.

Приложение №1

Анкета на исследование мотивации к изучению иностранного языка

1. Для чего Вы изучаете иностранный язык?

а) это предмет школьной программы

б) мне нравится его изучать

в) хочу читать литературу на иностранном языке, понимать зарубежные песни, свободно общаться с иностранцами на их родном языке.

г) он необходим для будущей профессии

2. Чем Вам больше всего нравится заниматься на уроках иностранного языка?

а) делать грамматические упражнения

б) смотреть фильмы

в) читать иностранную литературу и прессу

г) разговаривать на иностранном языке

3. Легко ли Вам общаться на иностранном языке?

а) сложно, не могу сказать и предложения

б) если тема мне знакома, то могу высказать свое мнение

в) свободно общаюсь на знакомые мне темы

4. В каком случае Вам легче построить свой рассказ?

а) когда есть опорные слова и выражения

б) когда тема высказывания знакома, лексика изучена

в) когда учителем задаются вопросы, которые направляют мой рассказ

5. При встрече с иностранцем я смогу:

а) представиться ("Меня зовут…Я из России")

б) представиться и понять его

в) поддержать беседу

Методика "Направленность на приобретение знаний" Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова

Инструкция

Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу.

Текст опросника

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой:

а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил; б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.

2. После получения хорошей отметки ты:

а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку; б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.

3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой:

а) да; б) нет.

4. Что для тебя учеба:

а) познание нового; б) обременительное занятие.

5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку:

а) да; б) нет.

6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно:

а) да; б) нет.

7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки:

а) да; б) нет.

8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул:

а) да; б) нет.

9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя:

а) да; б) нет.

10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь:

а) да; б) нет.

11. Что, по-твоему, лучше — учиться или болеть:

а) учиться; б) болеть.

12. Что для тебя важнее — отметки или знания:

а) отметки; б) знания.

Обработка результатов

За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

Ключ к опроснику

О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы "а" на вопросы 1 -6, 8-11 и ответы "б" на вопросы 7 и 12.

Выводы

Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

Приложение №2

Монологическое высказывание на основе прочитанного текста

#### Pascal Garnier

### Le Chômeur

C’est arrivé un lundi soir. On a compris qu’il se passait quelque chose de grave parce qu’en arrivant, papa a sorti un paquet de cigarettes de sa poche et en a allumé une. Il faut dire qu’il avait arrêté de fumer depuis deux ans et avait promis de ne plus jamais recommencer.

En fronçant les sourcils, maman l’a regardé s’écrouler dans le fauteuil du salon, passer sa main dans ses cheveux pour faire sa tête de hérisson pas content. Elle nous a fait manger en cinq minutes et nous a expédiés, mon petit frère Bip et moi, dans notre chambre. De l’autre côté du mur, on entendait papa murmurer d’une voix grave. Il у avait un mot qui revenait tout le temps comme un moustique qu’on n’arrive pas à chasser : chômage. Je savais que ça voulait dire : " plus de travail ", mais je ne comprenais pas pourquoi cela rendait papa si triste. " Plus de travail " à mon avis, ça a aussi un petit côté " tous les jours, dimanche " et " vacances sans fin " pas du tout désagréable.

Les jours suivants, j’ai mieux compris. Pour maman, Bip et moi, rien n’avait changé. Chaque matin, Bip et moi, on allait à l’école et maman partait à son travail (elle est infirmière et les infirmières ne sont jamais au chômage parce qu’il у a toujours des malades).

Mais le soir, en rentrant, ça nous faisait tout drôle de trouver papa, tassé au fond de son fauteuil comme un vieux Kleenex froissé, les yeux vides braqués sur l’écran bleu de la télé. Bien sûr, il nous souriait, nous embrassait, nous demandait si nous avions passé une bonne journée. La vaisselle était faite, et le dîner aussi. Seulement, le cœur n’y était pas, il touchait à peine au dîner, deux ou trois bouchées et hop! une autre cigarette. Il у avait une gêne qui s’était installée dans la maison, à peine visible, mais aussi tenace que la fumée des cigarettes. Et puis le soir, parfois, et de plus en plus à l’approche de Noël, couchés dans nos lits, Bip et moi, on entendait papa et maman se disputer, pas fort, mais quand même, un peu, alors qu’avant ça n’arrivait jamais. Bip venait se blottir contre moi et il fallait que je lui raconte des histoires pour l’endormir, des histoires avec plein de sorcières " chômage " qui n’arrêtaient pas de casser les pieds aux gens. Vers le 20 décembre, maman a dû expliquer à Bip que sa lettre au père Noël était un peu trop longue. Bip l’а écouté très sérieusement en concluant du haut de ses cinq ans : " Je comprends, c’est parce que le père Noël est au chômage lui aussi. "

Même si le sapin était un peu moins grand que les années précédentes, le repas un peu plus maigre et les cadeaux moins nombreux, les fêtes se sont quand même bien passées parce que, chômage ou pas, on s’aime tous très fort. C’est après que ça s’est gâté. L’après Noël, ça n’est jamais très rose mais là, c’était carrément gris. Il у avait tout le temps comme de l’électricité dans l’air. Pour une fourchette déplacée, un cadre de travers, une différence de choix sur un programme de télévision, papa faisait la tête et maman s’enfermait dans la chambre. Évidemment, Bip faisait encore plus de bêtises que d’habitude et moi, je me donnais un mal de chien pour les effacer. Le pire, с’était à table quand nous étions réunis tous les quatre : silence total et pesant au-dessus de l’éternel plat de nouilles qui refroidissait lamentablement devant nos yeux baissés. Ensuite, c’était toujours la même histoire : Bip et moi, nous allions nous enfermer dans notre chambre en rêvant à des pays où les gens vivent heureux, sous un ciel toujours bleu, des gens qui ne savent même pas ce qu’est le chômage.

Pendant ce temps, papa écrivait des piles de lettres en fumant des dizaines de cigarettes et maman alignait, en se rongeant les ongles, d’interminables colonnes de chiffres. II était question de colonies de vacances pour Bip et moi, l’été prochain, et l’argent de poche se faisait aussi rare que les éclats de rire dans la maison. Non, le chômage n’avait rien à voir avec des vacances sans fin !

Chaque jour, papa prenait dix ans de plus. Il ne voyait plus ses amis et même quand il faisait beau, il avait l’air de regarder la pluie. II pleuvait tout le temps dans sa tête. Il se levait de plus en plus tard et se couchait de plus en plus tôt, et il devait aussi dormir dans la journée, car le soir, en rentrant de l’école, il nous regardait avec les mêmes yeux mouillés que Youki, le chien de Mamie qui est aussi vieux qu’elle.

Comme ça, tous les jours, comme un même et interminable jour gris...

Mais hier, il у avait une lettre dans la boîte, une lettre pour papa qu’il a lue et relue cent fois. Il avait l’air de quelqu’un qu’on réveille d’un long, long sommeil. Il a montré la lettre à maman d’une main tremblante. Maman l’а lue et a sauté au cou de papa en l’embrassant tout partout. On n’a pas eu de nouilles ce soir-là, mais un gros poulet bien doré, avec des frites. Papa ne tenait plus en place, il se levait, se rasseyait pour un rien, riait, redevenait sérieux, puis riait encore comme dans les anniversaires. Maman lui a repassé sa plus belle chemise et son plus beau costume, tandis qu’il cirait ses chaussures jusqu’à les rendre plus brillantes que l’argenterie de tante Clara. Ce matin, tout reluisant, il est parti en même temps que nous. Il était nerveux, comme Bip pour son premier jour d’école. Il a allumé une cigarette, nous a regardés en souriant et l’а aussitôt écrasée dans le cendrier. Je crois qu’il n’y aura plus jamais d’odeur de tabac dans la maison.

**VOCABULAIRE**

fronсer les sourcils — хмурить брови

tassé — здесь : развалившись

un vieux Kleenex froissé — использованный носовой платок

les yeux braqués — уставив глаза…

une gêne — неловкость

se blottir— прижиматься

casser les pieds — надоедать кому-либо

faire la tête — дуться

lamentablement — жалко

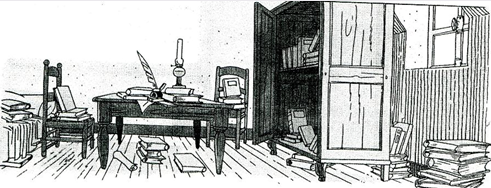
**Répondez aux questions :**

1. Qui est le narrateur de l’histoire ?
2. Selon toi, quel âge a le narrateur ?
3. À quel moment commence l’histoire ?
4. Est-ce que le narrateur comprend dès le début ce qui s’est passé ?
5. Montre les étapes de l’aggravation de la situation familiale.
6. Comment les membres de famille réagissent-ils face au problème ? Comment cette réaction les caractérise-t-elle ?
7. Et papa ? Comment évolue son état moral et sa conduite ?
8. Comment sa conduite caractérise-t-elle papa ?
9. Comment évolue l’ambiance familiale ?
10. Quel événement modifie la situation ?
11. Quelle est la réaction des membre de la famille à cet heureux événement ?
12. Pour toi c’est un récit sur :
    * une famille unie qui passe par une période difficile
    * les conséquences graves du chômage sur la vie familiale
    * un garçon qui se heurte à un grand problème vital

Приложение № 3



Приложение № 4



Приложение № 5



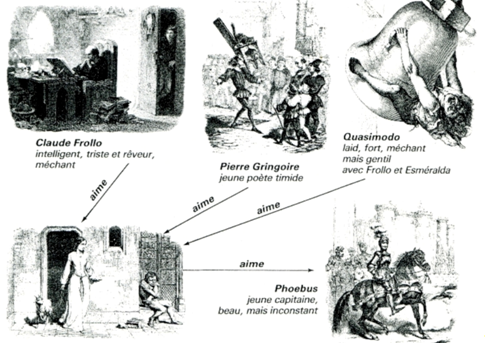
Приложение № 6



Приложение №7



Приложение №8



Приложение №9



Приложение № 10



Приложение №11

Quelles qualitiés faut-il avoir pour être:

1.Architecte

2.Metteur en scѐne

3.Pilote d’avion

4.Chirurgien

5.Professeur

6.Chef de publicité

7.Informaticien/ne

8.Secrétaire

9.Editeur/éditrice

10. Hôtesse de l’air

Le sens de la responsabilité. De la précision/ de l’ordre. Le sens de l’organisation. De l’énergie. De la tolérance. Du courage. Le sens des relations humaines. De l’imagination. De l’autorité. Le sens critique. La connaissance de langues étrangères/ de l’informatique. Etc.

Приложение № 12

Coco Chanel

La grande couturiѐre

Confectionner les chapeaux

Ouvrir la 1ѐre maison de couture

Concevoir des vêtements à l’élégance sport et discrѐte pour la femme moderne et indépendante

Créer en 1920 le parfum "#5"

Sa "petite robe noire" devenir basique d’une garde-robe intelligente (En 1926)

Gianni Versace

Grand couturier italien

(En 1975) présenter sa premiѐre collection de prêt-à-porter pour femme et pour les hommes

Aimer les robes de soirée à l’image do son modѐle exclusif noir et blanc orné de strass

Employer volontiers le cuir de couleur et la soie

Créer des costumes de ballet

Yves Saint Laurent

Débuter en 1954 chez Christian Dior

(En 1958) inventer la ligne Trapѐze pour des robes à bretelles et des manteaux

(En 1960) choquer le public avec le smoking pour femmes

Bouleverser la mode parisienne en puisant dans le style de la rue pour nourrir les tendances modernes de la haute couture

Travailler pour le cinéma, l’opéra et pour le théâtre

Christian Dior

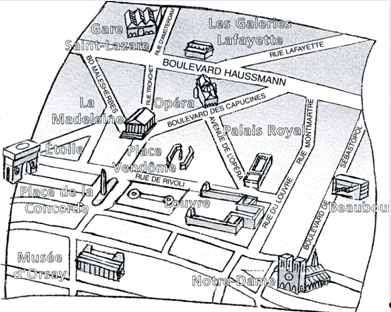
Connaitre un succѐs mondial à partir de 1947 avec son new-look luxueux- robes de soirée opulentes et trѐs feminines

Son credo vestimentaire associer perfection de la coupe, rigueur de la ligne et plaisir esthétique

Dior Parfums connaitre son premier succѐs avec "Miss Dior"

(En 1949) Fonder Christian Dior Inc., une société de prêt-à-porter de grande qualité

Приложение № 13



Приложение №14

Michel Laporte

L’Autre

Je l’ai vu pour la première fois le jour de mon anniversaire. J’avais invité tous mes copains. Lui, personne ne l’avait invité, et pourtant, il était là. Il n’arrêtait pas de piocher dans les canapés et il me regardait avec l’air de se moquer de moi. Je l’ai tout de suite détesté. Les copains ne semblaient pas le voir.

Le soir, quand je suis monté me coucher, je l’ai trouvé assis sur mon bureau. Il tripotait ma montre :

– Ta montre, elle est nulle !

Et il a ricané.

C’est la montre que ma grand’mère m’a offerte. Il faut la remonter tous les soirs, comme on faisait avant. J’ai fait comme si je n’entendais pas, il a continué de rire.

Le lendemain, j’ai commencé à regarder les montres. Des montres, il y en avait partout : à la vitrine de l’horloger, chez le photographe, au tabac du coin, et même au supermarché. Chaque fois que je faisais un pas dans la rue, je tombais sur des étalages de montres.

C’est vrai qu’elle est nulle, la montre de grand’mère.

Tout mon argent de poche y est passé. Mais j’ai enfin une montre digitale. Avec des tas de fonctions. Comme tout le monde.

J’étais au CDI en train de préparer un exposé d’histoire quand j’ai entendu une voix qui me disait fort :

– Ton stylo, il est ringard !

J’ai levé la tête, stupéfait : d’habitude quand quelqu’un parle aussi fort, on entend tout de suite " chut ! silence ! " et la bibliothécaire intervient. Cette fois-ci, rien ! Comme si personne n’avait rien entendu.

L’autre était assis à côté de moi et il souriait.

J’ai regardé mon stylo. Quatre ans qu’on écrit ensemble, lui et moi, quatre ans que je tremble de le perdre. Il s’est fait à ma main. Et il me porte chance. Mais là, sous la lumière froide du CDI, ce n’est plus le même stylo. Plus du tout. Il coule un peu, il est tout rayé et puis, cette forme... C’est vrai qu’il est ringard.

Pour Noël, j’ai demandé à mes parents un stylo tout neuf :

– Je croyais que tu préférais un baladeur. Et j’ai eu un nouveau stylo : il est " mode ", il n’est pas rayé et il ne coule pas. Mais j’ai des crampes quand j’écris avec... et j’ai récolté un 2 sur 20 à mon dernier contrôle de maths. Seulement l’autre ne voulait pas s’arrêter.

Il s’est moqué de ma veste et j’ai demandé une avance sur mes étrennes pour acheter un blouson avec des poches partout.

Maintenant c’est mon pantalon qu’il trouve moche. Il me l’a dit dans l’autobus, hier matin.

– Mais où est-ce que je vais prendre l’argent ?

Je lui ai crié ça alors que je me cramponnais pour ne pas tomber dans l’autobus qui avançait par petites secousses. Les gens se sont retournés et m’ont regardé d’un drôle d’air. J’ai cherché l’autre. Il n’était plus là.

Le soir, je n’ai rien mangé et je suis monté me coucher.

– Tu es malade, coco ?

J’ai horreur que ma mère m’appelle " coco ". Comme quand j’avais cinq ans.

Et juste après, je suis tombé par hasard sur Céline.

– Tiens, Stéphane ! Je ne t’ai pas reconnu.

C’est vrai, j’ai changé. J’ai tendu un peu le bras pour qu’elle remarque aussi la montre et je me suis arrangé pour sortir mon stylo.

– T’as vu !

– Oui, j’ai vu. Tu t’es mis à ressembler à tous les autres. C’est sûrement pour ça que je ne t’ai pas reconnu. T’es devenu d’un banal, mon pauvre !

Pour la montre, ça a été facile. je l’ai rangé dans le tiroir de mon bureau et j’ai remis la montre de ma grand’mère. Pour le nouveau stylo, j’ai dit que je l’avais perdu. Et j’ai ressorti le vieux.

Pour le blouson, je l’ai caché dans un carton de livres et j’ai expliqué :

– On me l’a piqué au collège.

– C’est une honte ! Je vais aller voir le principal ! Quand je pense que tu l’as payé avec tes étrennes de l’année prochaine... mon pauvre coco !

Maman était furieuse. Et je n’ai rien répondu.

L’autre ne s’est jamais remontré.

J’ai revu Céline hier après-midi. On avait permanence. Elle m’a dit :

– Ah ! t’es redevenu comme avant.

Et en regardant ailleurs, à voix basse, elle a ajouté :

– C’est comme ça que je tе préfère.

Dommage qu’il ne soit pas là, l’autre, pour entendre ça !

VOCABULAIRE

piocher dans les canapés – хватать канапе (маленькие бутерброды)

tripoter – вертеть, трепать

ricaner – хихикать

un étalage – выставка

une montre digitale – электронные часы

CDI – Centre de documentation et d’information= une bibliothèque

ringard – устаревший

stupéfait – très étonné

intervenir – вмешиваться

Il s’est fait à ma main – ручка приспособилась к руке

rayé – поцарапанный

un baladeur – плейер

des crampes – судороги

récolter – здесь : схватить

moche – syn. laid

se cramponner – хвататься

une secousse – толчок

J’ai horreur – я терпеть не могу

s’ arranger – устраиваться

le blouson – куртка

On avait permanеnce – у нас был час самоподготовки

Répondez aux questions :

1.Présentez le narrateur.

2.Le texte porte le titre L’Autre. Qui est cet " autre " ?

3.Dans quelles circonstances fait-il ses apparitions ?

4.Comment réagit le narrateur ?

5.Est-ce que ses réactions sont toujours les mêmes ?

6.Quels sentiments Stéphane éprouve -t-il par rapport à l’autre ?

7.Pourquoi, selon toi, Stéphane dépend de l’autre, lui obéit ?

8.Pourquoi Stéphane veut-il être comme tout le monde ?

9.Qu’est-ce qui met fin à cette dépendance ?

10.Pourquoi selon toi l’autre n’a plus réapparu ?

11.Qu’est-ce qui est plus facile, selon toi : être comme tout le monde ou bien rester soi-même ?

12.Comprends-tu le désir de Stéphane d’avoir les nouvelles affaires ?

13.T’est-il jamais arrivé d’entendre la voix de " l’autre "? Quelle était ta réaction ?

14.Pour toi qui est le personnage principal de l’histoire : Stéphane ou " l’autre " ? Motive ta réponse.

15.Trouve un autre titre au texte.

16.Pour toi c’est un récit sur :

•un garçon qui veut ressembler à ses copains

•le fantasme du garçon

•la puissance des désirs