

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки
и методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»

Профиль подготовки
«Английский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему

**«СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ»**

Студент _____ Маршал Виктория Юрьевна

Руководитель _____ к.фил.н., доцент Костина Н.Ю.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алешина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК _____ Павлова О.А.

Пенза 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку.....	6
1.1. Речевое взаимодействие учащихся и его отражение в научной литературе.....	6
1.2. Особенности организации речевого взаимодействия младших школьников в процессе обучения английскому языку.....	13
Глава 2. Практические аспекты активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку.....	23
2.1. Способы активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку.....	23
2.2. Методика использования сказок и дидактических игр для активизации речевого взаимодействия младших школьников.....	34
Заключение.....	45
Список использованных источников.....	49
Приложение.....	53

Введение

В сфере образования, как и во всей жизни общества, происходят глубокие изменения, пересматриваются ставшие традиционными и привычными формы и содержание обучения, меняются взаимоотношения учитель-ученик, активно внедряются в учебный процесс новые технологии обучения. Сегодня у школы несколько иные цели и задачи. Основное содержание образования направлено на развитие ребенка – его инициативы, стремления к образованию, умения анализировать, делать выбор и принимать самостоятельные и верные решения. Перед образовательными учреждениями ставится задача формирования человека активного, способного решать свои жизненные проблемы самому, ответственного к учебе, выбору сферы деятельности, образу жизни, владеющего несколькими языками. Последнее важно в связи с тем, что ведущей тенденцией языкового развития современного общества становится двуязычие и многоязычие (билингвизм и полилингвизм). В этих условиях возрастает интерес к изучению языков как средству общения между народами, актуализируются проблемы обучения языкам. Одной из этих проблем является речевое взаимодействие и средства его активизации.

Однако отметить, что в последние десятилетия в образовательной деятельности существовала спорная проблема: что следует считать «хорошим» уровнем владения языком у учащихся младшего школьного возраста. Умение прочитать с хорошим произношением стихотворение, спеть песенку или ответить на обычные вопросы (What is your name? и How old are you?), к сожалению, считалось достаточным.

Тот факт, что изучение иностранных языков носит развивающий характер, в настоящее время признается не только специалистами, работающими в области педагогики, но и широкой общественностью, родителями. В последние годы появилось значительное количество специализированных дошкольных учреждений, где пристальное внимание уделяется иностранному языку; углубленное обучение иностранным языкам в ряде школ начинается уже с 1-го

или 2-го класса; появляются различные пособия, учебники, авторские курсы и программы для раннего обучения, авторы которых пытаются сделать этот процесс не только максимально простым и занимательным для ребенка, но и в большой степени эффективным.

Основной целью обучения иностранным языкам в школе является развитие способности обучающегося к иноязычному общению. Начальная школа при этом выступает в качестве первой ступени в реализации стратегической цели учебного предмета «Иностранный язык». На данной ступени закладываются основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей на элементарном уровне.

Изучение учебного процесса в средних общеобразовательных школах показывает, что позиция ученика, занимаемая в учебном процессе, не в полной мере способствует прочному усвоению знаний, умений и навыков. Для того чтобы знания были прочными, необходимо активное отношение к учебной деятельности самого обучающегося. Многие ученики во время урока пассивны, не вникают в содержание урока, вследствие чего они переходят в среднее звено школы, не овладев требуемыми нормами как устной, так и письменной речи. Значит, необходимы приемы и средства более эффективные, активизирующие познавательную деятельность и речевое взаимодействие младших школьников на уроках иностранного языка. Этими положениями определяется **актуальность** исследования.

Цель исследования – изучить способы активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе.

Поставленная цель достигается через следующие **задачи**:

1. проанализировать научную литературу по проблеме исследования;
2. охарактеризовать понятия «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «речевое взаимодействие»;
3. выявить особенности организации речевого взаимодействия младших школьников в процессе обучения английскому языку;

4. предложить способы активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку;

5. охарактеризовать возможности использования сказок и дидактических игр для активизации речевого взаимодействия младших школьников.

Объектом исследования является речевое взаимодействие учащихся на уроках английского языка.

Предметом исследования являются способы активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение.

Практическая значимость исследования: предложенная методика использования сказок и дидактических игр для активизации речевого взаимодействия младших школьников может быть использована на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении обосновывается выбор темы, раскрывается ее актуальность, объект, предмет, практическая значимость, ставятся цель и задачи.

В главе первой рассматривается отражение речевого взаимодействия учащихся в научной литературе, выявляются особенности организации речевого взаимодействия младших школьников в процессе обучения английскому языку. В главе второй описаны способы активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку, а также более подробно рассмотрена методика использования сказок и дидактических игр для активизации речевого взаимодействия младших школьников.

В заключении суммируются результаты и выводы исследования, характеризующие возможности активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку.

Глава 1. Теоретические основы речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку

1.1. Речевое взаимодействие учащихся и его отражение в научной литературе

Требования к выпускнику средней общеобразовательной школы на сегодняшний день предполагают следующие умения: принимать участие в беседе с одним или несколькими партнерами, обсуждать прочитанное, давать информацию о текущих событиях, используя при этом периодическую печать, издаваемую на родном и иностранном языках. При этом учащиеся должны пользоваться обширным словарным запасом, соответствующими грамматическими структурами и видовременными формами. Однако зачастую, непосредственное взаимодействие учащихся на уроке иностранного языка подменяется проговариванием реплик, заполнением пропусков в диалогах, составлением диалога по аналогии с образцом и т.п., в то время как реальное взаимодействие предполагает умение учителя организовать общение учащихся в форме полилога, предполагающей использование, как диалогической, так и монологической речи с элементами неподготовленного высказывания. В этой связи речевое взаимодействие учащихся на уроке иностранного языка (ИЯ) является одной из наиболее актуальных проблем в современной методике преподавания иностранных языков.

Обращение к проблеме речевого взаимодействия требует четкого определения данного понятия. Это представляется возможным через анализ и сопоставление таких терминов, как «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «речевое взаимодействие».

Взаимодействие – общенаучная категория. Ее междисциплинарный, многоаспектный характер, одновременное изучение во многих науках обусловили разнообразие в определении данного феномена. Для нашего исследования наибольший интерес представляют теоретические подходы, связывающие

процесс взаимодействия с общением, деятельностью и межличностными отношениями, потому что именно они лежат в основе современных воззрений на процесс педагогического взаимодействия вообще и педагогического речевого взаимодействия в частности.

В ряде исследований достаточно явно проявляется тенденция отождествить взаимодействие и общение, причем последнее объясняется через первое. Б.Ф. Ломов, например, указывает, что общение – это «взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [20, с. 27]. При этом общение рассматривается исследователем как коммуникативная деятельность. Подобную позицию занимает и М.И. Лисина, определяющая общение как «особого рода взаимодействие, своеобразный вид активности человека, предусматривающий инициативное воздействие человека на своего партнера» [18, с. 9].

Сторонники другого подхода понимают взаимодействие как составную часть общения, которое рассматривают в непосредственной связи с деятельностью человека и в котором выделяют коммуникативную (передача информации), интерактивную (собственно взаимодействие) и перцептивную (взаимовосприятие) стороны. Так, Д.Б. Парыгин, представляя общение развивающимся многоэтапным процессом, рассматривает его в нескольких аспектах: как процесс взаимодействия индивидов, как информационный процесс, как отношение людей друг к другу, как процесс их взаимовлияния друг на друга, сопереживания и взаимного понимания [25, с. 95]. А.А. Леонтьев, указывая, что общение обеспечивает взаимодействие, определяет исследуемый феномен как интеракцию, коллективную деятельность [17, с. 164].

Еще один подход базируется на параметрах межличностного взаимодействия. Согласно Я.Л. Коломинскому, межличностное взаимодействие включает внутреннюю и внешнюю подструктуры: взаимоотношения и собственно общение. При этом взаимоотношения определяются как личностно значимое перцептивное, эмоциональное и когнитивное отражение людьми друг друга, представляющее собой их внутреннее состояние, а общение – как внешние, наблюдаемые процессы, то поведение, в котором внутреннее состояние

актуализируется, развивается и видоизменяется, т.е. то поведение, в котором проявляются и формируются межличностные отношения [13, с. 158].

Как видим, в современной науке нет единого мнения относительно термина «взаимодействие». Однако независимо от занимаемой позиции, большинство исследователей рассматривают взаимодействие в непосредственной связи с общением. При этом особенно значимыми в одном случае называются такие характеристики общения, как активность и связь с коммуникативной деятельностью личности, в другом – связь с деятельностью вообще, в третьем – связь с индивидуальными особенностями взаимодействующих субъектов. Из этого следует, что в условиях взаимодействия общение может выполнять функции передачи информации, координации совместных действий, формирования межличностных отношений.

Взаимодействие как педагогический феномен – явление многогранное и многоаспектное. Его изучению посвящены работы Т.И. Васильевой, И.А. Зимней, Я.Л. Колومинского, Е.В. Коротаевой, Н.Ф. Радионовой и др. Признавая педагогическое взаимодействие универсальной характеристикой образовательного процесса, исследователь интерпретирует его как специфическую форму общения [5, с. 23]; как особый способ организации совместной деятельности, систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий учителя, имеющих целью вызвать ответную реакцию со стороны ученика [30]; как детерминированную образовательной ситуацией особую связь субъектов образования, характеризующуюся наличием определенных целей, взаимообусловленностью, регламентированностью, четким ролевым распределением и приводящую к количественным и (или) качественным изменениям [11, с. 225]; как интегральную характеристику взаимообусловленных личностных контактов, имеющих следствием взаимные изменения учеников [13, с. 162]; как особую форму связи между участниками образовательного процесса, в ходе и в результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса [15].

При всех различиях в определении рассматриваемого термина совершенно

очевидным является то, что он характеризует специально организуемые целеориентированные процессы, в ходе которых позитивно изменяются взаимодействующие субъекты. Наиболее перспективными нам представляются подходы, в которых предпринимаются попытки интегрировать в педагогическом взаимодействии общение, деятельность и межличностные отношения, что позволяет учесть не только объективные условия развертывания данного процесса, но и индивидуальные особенности его участников. Кроме того, необходимо учитывать, что взаимодействие школьников всегда опосредовано объектом усвоения и становится педагогическим только тогда, когда в его основе лежит цель развития личности.

Опираясь на вышеизложенное, считаем правомочным определить *педагогическое взаимодействие* как специально организованное и обусловленное педагогическими целями общение, в основе которого лежит совместная деятельность школьников, учитывающая их особенности и служащая их личностному развитию и совершенствованию.

Наиболее продуктивным педагогическое взаимодействие оказывается тогда, когда совместная деятельность учеников организуется по типу диалогического общения, сотрудничества [30, 32]. Диалогическое общение обеспечивает равенство позиций взаимодействующих учеников, что при адекватной внешней репрезентации каждого из них и внутреннем принятии позиции каждого каждым способно привести к их полному взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению.

Признание диалогизации общения ведущим принципом организации педагогического взаимодействия выдвигает на первый план проблему речевого взаимодействия, которое активно изучается психологами, социологами, лингвистами, психолингвистами. Однако надо оговориться, что многие исследователи [10, 19, 27, 34 и др.] определяют речевое взаимодействие как речевое воздействие на личность, под которым понимается любое речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности и описанное с позиции одного из учеников. Учитывая то, что в любом речевом общении ученики пытаются

достичь определенных неречевых целей, Е.Ф. Тарасов предлагает различать в нем коммуникативную фазу – собственно общение – и посткоммуникативную фазу – речевые и неречевые действия, инспирированные речевым общением. Успешность коммуникативной фазы зависит в общем виде от качества организации самого общения и качества речевого произведения на основе или по поводу которого оно разворачивается. Продуктивность же или непродуктивность посткоммуникативной фазы – фазы решений и деятельности в той или иной социальной сфере – в свою очередь, определяется тем, насколько успешна была предшествующая фаза [34, с. 9]. Основным резерв повышения эффективности речевого взаимодействия, по мнению исследователей, находится в области изучения психологических, лингвистических и психолингвистических проблем речевого общения. В связи с тем, что данная проблематика актуальна и для нашего исследования, считаем необходимым коротко остановиться на теоретических подходах к рассмотрению проблем речевого взаимодействия, которые сложились в лингвистике, психологии и психолингвистике.

Теоретические представления о речевом взаимодействии в лингвистике опираются на коммуникативный аспект, рассматривающий основной целью человеческого общения передачу сообщения. В соответствии с этим, объектом исследования в рамках лингвистического подхода избирается речевое произведение, фиксирующее использование речи в процессе речевого действия. Сам процесс общения остается за пределами исследования.

Психологический подход к проблеме речевого взаимодействия, напротив, ориентирован на анализ процесса речевого общения и реализуется в исследованиях, объектом которых становятся субъекты-объекты речевого взаимодействия; социальные отношения, в которых речевое взаимодействие разворачивается; психологические характеристики взаимодействия; способы создания оптимальных условий для восприятия, осмысления, интерпретации речевых произведений в ходе речевого взаимодействия. При этом лингвистические представления о языковых средствах речевого взаимодействия не всегда учитываются [10, с. 251].

Односторонность представленных подходов не позволяет рассмотреть проблему речевого взаимодействия комплексно. Возникает потребность в таком подходе, который бы интегрировал психологические средства анализа процесса речевого взаимодействия и лингвистические средства описания речевых произведений, используемых в нем. Наиболее адекватно это удастся сделать в психолингвистике, и в первую очередь в той отечественной психолингвистической школе, которая разработала теорию речевой деятельности. В основу этой теории положена предпосылка о том, что при помощи речи можно регулировать деятельность взаимодействующих субъектов. Эта предпосылка используется в исследованиях в форме развитой и обоснованной общепсихологической теории деятельности Е.Ф. Тарасова. Для анализа речевого взаимодействия из данной теории наиболее продуктивными являются понятия цели, мотива, действия, операции, значения, смысла и условий деятельности. В упрощенном виде их соотношение описывается так. Действие – это целенаправленная активность человека. Каждое действие имеет свою цель. Деятельность тоже имеет свою цель, которая называется мотивом, и состоит из нескольких действий, подчиненных одному мотиву. Способ выполнения действий – это операция, ее выбор зависит от условий осуществления деятельности. Речь в структуре деятельности занимает место действия. Следовательно, способ речепроизводства, т.е. операция, зависит от условий общения, детерминированных опять же деятельностью, определяемой потребностью в чем-либо [34, с. 11].

Таким образом, под *речевым взаимодействием* следует понимать процесс установления и поддержания целенаправленного прямого или опосредованного контакта между учениками посредством языка, в нашем случае – иностранного. Речевое взаимодействие позволяет не только фиксировать речевую коммуникацию (обмен информацией между учениками), но и организовать совместные действия взаимодействующих учеников, что позволяет им реализовать общую для них деятельность.

Речевое взаимодействие предусматривает участие следующих

КОМПОНЕНТОВ:

- адресанта;
- адресата;
- предмета взаимодействия;
- речевого акта;
- средства взаимодействия.

Речевое взаимодействие с точки зрения субъект-субъектного подхода может быть представлено как процесс взаимодействия двух субъектов: а) говорящего или пишущего адресанта (отправителя информации) и б) воспринимающего эту информацию – слушающего или читающего – адресата.

Помимо непосредственных участников, субъектов общения – адресанта и адресата, которые в ходе общения обычно меняются местами, необходим и предмет речи – то, о чем говорят и по поводу чего происходит обмен информацией.

Элементарной формой речевого взаимодействия является речевой акт. Речевой акт со стороны адресанта – это говорение – отправление акустических сигналов в виде языковых знаков, либо письмо – кодирование речевых сигналов с помощью графических символов. Речевой акт со стороны адресата – это слушание – восприятие речевых акустических сигналов и их понимание, либо чтение – декодирование графических знаков, понимание их значений. Отсюда следует, что речевое взаимодействие предполагает кодирование и декодирование информации. Механизмы кодирования информации действуют при говорении и письме, декодирования – при слушании и чтении [36, с. 52].

Выделяются следующие типы речевого акта: информативные акты, сообщения; побуждения; акты-обязательства; формулы социального этикета; выражения эмоциональной реакции на ситуацию или сообщение; речевые акты, обеспечивающие завязывание, поддержание и прекращение речевых контактов. Среди всех перечисленных главенствует задача информирования. Некоторые ученые рассматривают речевые акты как элементарные единицы речевого

поведения. В практике преподавания иностранных языков опора на речевые акты способствует оптимизации обучения и повышению его мотивации [36, с. 54].

При анализе речевых действий выделяют три типа высказываний:

- формализованный тип, который отличается высокими показателями по параметрам оформления высказывания и низкими – по параметрам содержательности;
- многословный тип, характеризующийся средним выражением всех показателей и при этом большим объемом и большой наполненностью фраз;
- информационный тип, который характеризуется большим числом ошибок, низким уровнем усложненности и высоким уровнем связности. Высказывания этого типа имеют высокие показатели содержания и низкие показатели оформления [12, с. 56].

Итак, многоаспектность рассматриваемой проблемы предопределяет выявление особенностей организации речевого взаимодействия именно на начальном этапе обучения иностранному языку, чему посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.2. Особенности организации речевого взаимодействия младших школьников в процессе обучения английскому языку

Основным видом деятельности младшего школьника является учебная деятельность. Под учебной деятельностью принято понимать целенаправленную познавательную деятельность, протекающую в специально организованных условиях [24, с. 18].

Следует различать внешние и внутренние мотивы учебной деятельности. К внешним относятся: желание получить хорошую оценку, обеспечить собственное благополучие, избежав неприятностей с родителями и учителями, получить похвалу в свой адрес от учителя, родителей и т.д. Среди внутренних можно

выделить познавательный интерес к изучаемому материалу, интерес к процессу обучения, желание найти объяснение непонятным явлениям.

Для формирования постоянного интереса нужно создать, по мнению Т.Ю. Тамбовкиной [33], внешние мотивы обучения и через них подойти к внутренним. Поставленной цели можно достичь разными средствами. Нельзя допускать скуки и однообразия на уроках. Толчком к заинтересованности может стать эмоциональное возбуждение ребенка, которое в свою очередь, достигается с помощью стимулов. В отличие от мотива, представляющего собой трансформацию внешних целей в цели самой личности, стимул рассматривается как внешний фактор. Мотив более индивидуален в своих проявлениях, чем стимул. Перечислим основные стимулы и средства их создания.

1. Удивление, вызванное новизной материала, оригинальностью его подачи. Учитель рассказывает о неизвестных, необычных явлениях, помогает детям по-новому взглянуть на уже знакомые факты.

2. Потребность в эмоциональном удовлетворении от преодоления трудностей. Здесь при определении степени сложности заданий необходимо учитывать уровень развития школьников.

3. Эмоциональное оживление, вызванное сменой деятельности, переключением внимания с одного объекта на другой.

4. Получение эстетического наслаждения (выбор примеров, иллюстрирующих правила, темы для диалогов и т.д.)

5. Эмоциональное благополучие ребенка в классе, которое обеспечивается индивидуальным подходом к каждому ученику; самостоятельной работой, самоконтролем, основанным на доверии учителя к учащимся; ролевой игрой, позволяющей ребенку раскрепоститься, поверить в свои силы; доброжелательным отношением к детям, поощрением) [33, с. 37].

Исходным для каждого речевого высказывания является наличие замысла или мотива. Каждое творческое устное высказывание состоит из серии синтагм, сочетаний слов в предложении. Именно эти два момента – парадигматическое соотношение отдельных лексических значений, которое образует понятие и

которое является актом «симультанного синтеза» отдельных элементов информации, и синтагматическое объединение отдельных слов в целые высказывания, выступающие как серийная организация речевых процессов, являются двумя общими» психофизиологическими условиями, которые необходимы для превращения мысли в речь и для развертывания высказывания [22, с. 148].

Одной из главных задач обучения младшего школьника является его речевое развитие. Следует отметить неизмеримый вклад Г.В. Роговой и И.Н. Верещагиной в методику обучения устной речи. По их мнению, овладение языком – разносторонняя деятельность, но ее стержнем должен быть курс, имеющий практическую направленность. Этот курс раскрывает логику языка, приобщает к нормам склонений, спряжения, словосочетания, развивает мышление и речь у школьника. Исходя из этого, они построили целую систему логических упражнений, которые были связаны, с одной стороны, с созерцанием и наблюдением предметов, явлений природы, а с другой стороны, с чтением и развитием речи учащихся. В своей системе упражнений, разработанной для развития дара слова, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина отмечают следующие моменты [31, с. 95]:

- эти упражнения должны быть, по возможности, самостоятельными, т. е. действительно упражнениями, а не имитацией;
- для развития речи важна систематичность, т.е. упражнения в словотворчестве должны проводиться из урока в урок. Причем каждое новое упражнение должно быть непосредственно связано с предыдущим. Опираясь на предшествующее упражнение, новое должно быть очередным шагом вперед;
- упражнения должны быть логические, так как именно логика составляет основу языка;
- упражнения должны быть преимущественно устные, при этом устные должны предшествовать письменным.

Упражнения первого года обучения предполагают работу над словами,

обозначающими предметы, а также словами, обозначающими действия.

Рогова Г.В., рекомендует следующие упражнения [31, с. 98]:

1. на группировку предметов, расположенных по родам и видам;
2. на заканчивание несложных фраз и ответы на вопросы;
3. беседы в связи с чтением и рассматриванием предметов природы;
4. рассказывание сказок и коротких рассказов;
5. работы с картинками (название предметов, изображенных на картинках, составление предложений по картинке).

Перечисленные приемы дают возможность развития речевого взаимодействия младших школьников. Систему Г.В. Роговой и И.Н. Верещагиной можно считать основополагающей базой методики развития речевого взаимодействия в начальной школе. Для нашего исследования особую важность представляет то, что в данном подходе обращено внимание на возможности занимательности в обучении учащихся младших классов.

М.Р. Львов устанавливает связь развития речи ребенка с развитием мышления. Им были исследованы почти все аспекты детской речи: усвоение и изменения в использовании форм частей речи, процессы построения предложений, изменений в их составе, соотношения между членами предложения, детское словотворчество и увлечения, связанные с изучением языка [21, с. 82].

М.Р. Львов сравнивает свободную, произвольную речь ребенка с речью на заданную тему; т.е. с речью, подчиненной разрешению задачи по определенной теме. В первом случае речь ребенка ярка, разнообразна, оригинальна. Она почти всегда бывает связана с предметом его интереса, а нормального ребенка большей частью интересует то, что служит развитию его пробудившихся способностей. Эти интересы могут казаться нам важными, но они существенны для самого ребенка и его нормального развития [21, с. 83].

Таким образом, М.Р. Львов ставит проблему связи речевого развития и познавательного интереса, хотя сам термин познавательный интерес при этом не упоминается. Автор делает следующий, на наш взгляд, важный вывод о том, что

образование надо строить на детской любознательности и интересе, и в то же время путем образования содействовать правильному развитию любознательности и разностороннего интереса [21, с. 82].

Он, как никто другой, развил традицию, заложенную К.Д. Ушинским, давать детям реальные знания в занимательной форме. П.Я. Гальперин считал важным не исчерпать какую-либо тему, а возбудить у учащихся интерес к этой теме и указать путь ее обдумывания [6].

Речевое взаимодействие, считает Е.И. Пассов [26], представляет собой процесс решения коммуникативной задачи и требует от ученика ряда умений, в частности:

1. умения быстро и правильно ориентироваться в условиях общения;
2. умения правильно ориентироваться в условиях общения;
3. умения найти адекватные средства для передачи этого содержания;
4. умения обеспечить обратную связь.

Эти умения составляют структуру речевой деятельности, которая включает четыре фазы, последовательно сменяющих друг друга во времени:

1. ориентировка в речевой ситуации (определение для себя с учетом общего мотива деятельности темы, основной мысли, цели высказывания, условий коммуникации, выбор формы и стиля речи);

2. планирование содержания высказывания во внутренней речи (обдумывание содержания речи, мысленный отбор слов и предложений в соответствии с предметом речи и условиями речевой коммуникации);

3. реализация планирования содержания высказывания средствами языка (перевод внутренней речи во внешнюю);

4. контроль за правильностью построения речевого высказывания (на данном этапе соотносится содержание речи с задачей речевого общения, исправляются обнаруженные недостатки речи).

Уровень речевого взаимодействия на уроках иностранного языка зависит от того, как построит свою работу учитель, какую методику он выберет, какие исследования отечественных и зарубежных психологов, педагогов, методистов

возьмет за основу в своей работе по организации речевого взаимодействия детей младшего школьного возраста.

В связи с этим считаем важным рассмотреть принципы развития речевого взаимодействия школьников при изучении английского языка, в которые входят следующие [1, с. 126]:

- ориентация учителя на обучение функциональным умениям и навыкам;
- формирование у школьников, изучающих иностранный язык глубокого подхода к обучению;
- занятие учителем позиции равного партнера по общению, фасилитатора;
- использование способов обучения, направленных на создание достоверного интерактивного контекста;
- подготовка и использование учебных материалов, обеспечивающих реальность и актуальность контекста, учитывающих потребности учеников.

Ориентация на изучающего иностранный язык и его потребности предполагает реализацию иного подхода к обучению – с учетом аутентичности иноязычного речевого материала как основы формирования соответствующих навыков и умений.

В данном контексте целесообразно выделить те навыки и умения, которые характеризуют речевое взаимодействие. К ним следует отнести навыки и умения функционального характера: а) навыки и умения, которые обеспечивают коммуникации требуемую степень эффективности и позволяют выражать свои мысли, мнения, намерения, оценку и т.д.; б) навыки и умения, относящиеся к технике общения или коммуникативного взаимодействия; в) навыки и умения, относящиеся к стратегиям социально-ориентированного взаимодействия; г) навыки и умения, характеризующие реализацию взаимодействия в межкультурной коммуникации.

Рассмотрим ключевые моменты, определяющие формирование данных навыков и умений – роль учителя, процесс подбора материалов, а также способы обучения.

Обучение речевому взаимодействию видится наиболее эффективным при

формировании у школьников глубокого подхода к процессу усвоения знаний. Термин «глубокий подход» мы позаимствовали у Дэвида Жака [41], который считает, что у обучающихся может быть два основных подхода к процессу усвоения знаний – глубокий и поверхностный. Первый подразумевает ориентацию обучающегося на осмысление получаемых знаний, идей и концепций. При втором подходе обучающийся сводит изучаемый материал к минимуму фактов, фраз, структур, достаточных для успешной сдачи экзамена (или верного ответа на занятии).

Если учитель ставит четкие и ясные цели занятий, составляет тесты и контрольные с ориентацией не на проверку памяти, а на проверку знаний и умений, отбирает интересные и соответствующие потребностям темы, то все это способствует самоопределению учеников на глубокий подход к обучению. Это объясняется тем, что материал гораздо лучше усваивается, когда всем понятно, зачем он нужен, и как его можно применить впоследствии. Среди остальных условий Дэвид Жак отметил также мотивацию, активность обучающихся, групповое взаимодействие [41].

Все эти условия, и, прежде всего, обучение взаимодействию, предполагают принятие учителем определенной роли (или ролей). Эти роли обычно варьируются в зависимости от этапа обучения. учитель может занимать позиции фасилитатора, корректора, равного партнера по общению, обеспечивающего обратную связь.

Позиция фасилитатора основана на соблюдении требований личностно-ориентированной педагогики. Педагог, занимающий эту позицию, руководствуется следующими установками в работе со школьниками: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможностях и способностях учеников; «эмпатическое понимание» (видение поведения ученика, его реакций, действий, навыков).

Следующим принципом является наличие компонентов, необходимых для успешного создания ситуации общения [15, с. 37].

1. Ролевой компонент. Это может быть как роль иностранного учащегося, так и роль животного из сказки. Принятие на себя роли позволяет ослабить определенные психологические «зажимы» и проявить себя с творческой стороны. Работая с данным компонентом, учителю следует учитывать некоторые сложности, связанные с правильным распределением ролей, идентификацией с ними учеников, актуальности той или иной роли.

2. Целеполагание. Наличие цели усиливает активность обучающихся, так как направляет их деятельность, позволяет видеть, что именно нужно делать, чтобы достичь поставленной цели.

3. Структурирование взаимодействия. Наличие данного компонента позволяет разбить деятельность на определенные этапы, увеличивает количество речевого взаимодействия и способствует вовлечению в процесс взаимодействия всех обучающихся.

4. Распределение информации между учениками. Для достижения цели, каждый участник должен знать то, что не знают другие, т.е. должен существовать информационный разрыв. Это дает стимул к взаимодействию, повышает внимание к тому, что говорят другие, а также способствует сплочению группы, потому что только вместе они могут достичь цели.

5. Моделирование трудностей. Это может быть ограничение во времени или количестве, соревновательный элемент, скрытое решение и т.д. Данный компонент усложняет, но одновременно и делает более интересным достижение результата.

Как отмечают исследователи, успешность речевого взаимодействия или его неудачи зависят от многих факторов: культура речи; цель; отношения; роли; ситуации.

Язык – основной инструмент общения, и от степени владения этим инструментом, реализующейся в культуре речи, во многом зависит эффективность речевого общения. Так, если речь хотя бы одного из собеседников лишена логики, мало информативна, неточна, то вряд ли она может адекватно передать информацию.

Фактор цели определяет готовность учеников вести беседу на данную тему в данное время, их взаимную коммуникативную заинтересованность. Отсутствие этой заинтересованности снижает коммуникативную активность.

Фактор отношения мотивирует выбор формы и стиля общения в зависимости от степени знакомства, возрастных или социальных различий участников общения.

Фактор роли определяет речевую манеру поведения говорящих в связи с тем, в каком качестве они выступают.

Не менее важно учитывать фактор ситуации, поскольку изменение ситуации при неизменности прочих факторов существенно влияет на речевое поведение учеников. Так, например, совершенно по-разному может протекать общение в ситуации диалога наедине и в присутствии третьих лиц, обсуждение учебного вопроса в классе или дома.

Итак, речевое общение будет эффективным в том случае, если наряду с учетом вышеназванных принципов создается позитивный коммуникативный климат, помогающий установить контакт и взаимоотношение в процессе общения. Для достижения этой цели собеседники должны придерживаться определенных принципов, правил ведения разговора, которые позволяют координировать их действия и высказывания.

Исходя из проведенного анализа научной литературы, следует отметить, что учителю, организующему речевое взаимодействие младших школьников, необходимо учитывать, что речевое взаимодействие определяется тем, в какой мере оно является интересным и мотивирующим для учащихся. Действия учителя в данном случае являются лидирующими, он должен уметь правильно взаимодействовать с учениками. Деятельность учителя представляет собой многообразие педагогических воздействий на учеников; введение языкового материала, объяснение языковых явлений, демонстрация речевых образцов, инструктаж, опрос, организация и руководство работой учеников. Но при этом нужно помнить, что с самого начала обучения на уроках английского языка должны закладываться основы речевого взаимодействия с помощью

моделирования реальных ситуаций, какими бы простыми и ограниченными они не были. Значит, нужно сделать так, чтобы предлагаемые ученикам упражнения были органично включенными в условия решения коммуникативных задач.

И, конечно же, желая достичь нужного результата, следует на каждом уроке создавать проблемные ситуации, благодаря которым обучающиеся будут с удовольствием вступать в речевое общение друг с другом. Взаимодействие учеников друг с другом в ходе учебной деятельности является ещё одним важным аспектом учебного сотрудничества. Его важность обосновывается особенностями психофизического развития детей младшего школьного возраста.

При организации речевого взаимодействия учеников друг с другом на уроках иностранного языка учителю обязательно нужно учитывать общие психологические характеристики совместной учебной деятельности: ориентированность на личность, предшествующий опыт, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития ребенка, особенности его психики (памяти, восприятия, мышления) и т.д.

В процессе речевого взаимодействия учитываются также индивидуальные особенности учащихся: сформированность функций абстрактно-логического мышления, способность к воображению, потребность в зрительной опоре, необходимость репродуктивной деятельности (по образцу), наличие социально-психологических умений общения, личные интересы. Стимулирование речемыслительной деятельности позволяет более эффективно организовать речевое взаимодействие учащихся, преодолевать познавательные затруднения и оказывает общее развивающее воздействие на личность учащегося. Перечисленные принципы, условия и особенности составляют основу активизации речевого взаимодействия учеников, которая будет описана во второй главе нашего исследования.

Глава 2. Практические аспекты активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку

2.1. Способы активизации речевого взаимодействия учащихся на начальном этапе обучения английскому языку

С вопросами активизации познавательной деятельности в плане разработки принципов, методов и форм обучения связаны работы Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина и др. Значительный вклад в разработку проблемы активизации учения внесли исследования, посвященные познавательной потребности и интересу, проведенные Л.И. Божович, Г.И. Щукиной. Накоплен теоретический и практический опыт активизации познавательной деятельности учащихся. В частности, А.В. Усова, Т.И. Шамова рассматривают познавательную активность с позиции деятельностного подхода, как характеристику процесса учения. Практические пути формирования познавательной активности учащихся они видят в подборе эффективных методов и приемов учебной деятельности.

Активизация представляет собой ряд определенных мер, направленных извне на субъект с целью привлечения его к определенным действиям.

Исследователем В.В. Долбневым уточнена система примеров внешней и внутренней активизации Э.А. Хийе, которая охватывает всю познавательную деятельность младшего школьника [9, с. 96].

Под внешней активизацией подразумевается стимуляция простых познавательных процессов (восприятие, внимание и др.), поддержание общей работоспособности ученика. Это достигается с помощью следующих приемов: обеспечение работы нервных центров путем применения разных методов, видов и приемов учебной работы; правильное взаимоотношение словесного и наглядного, конкретного и абстрактного в учебном процессе; физкультурные и музыкальные минуты отдыха на уроке; поддержание позитивных эмоций; применение игры и соревнования как дидактического приема и др. [9, с. 96].

Внутренняя активизация, по словам исследователя, – это активизация мышления учащихся, стимулирование их воображения и творчества. Для ее осуществления служат следующие приемы: самостоятельная работа учащихся; индивидуализация обучения; элементы самоконтроля; проблемное обучение; творческие задания [9, с. 97].

В.В. Долбнев считает, что успешная учеба является действенным воспитательным средством. Необходимо, чтобы учащиеся регулярно испытывали радость и удовлетворение от успешной учебы. Работа по формированию познавательной активности у школьников направлена на развитие у них качеств социально активной личности [9, с. 97].

Основной структурой активизации является внешняя активизация, т.е. воздействие на эмоциональном уровне, в результате чего возникает интерес к определенному роду деятельности, а впоследствии появляется мотивация к этой деятельности. Ключевыми понятиями, связанными с активизацией являются «интерес» и «мотив», которые будут рассмотрены далее.

Интерес (лат. *interest* – «имеет значение, важно») познавательная направленность человека на предметы и явления окружающей действительности, связанная с положительным эмоциональным переживанием. Интерес – одна из форм направленности, заключающаяся в сосредоточении внимания, мыслей, помыслов на определенном предмете. Интерес – это активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет, явление действительности, связанное обычно с положительным эмоциональным отношением к познанию объекта, к овладению той или иной деятельностью. Он носит избирательный характер и влечет за собой тенденцию обращать внимание на объекты определенного рода, на их познание или на выполнение определенной деятельности. Интерес имеет важнейшее значение в осуществлении любой деятельности человека: является одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, повышает познавательную активность человека, вызывает стремление работать в определенной области, служит одним из важнейших условий подлинно творческого отношения к работе.

Велика роль интереса и в учебной деятельности, в успешном овладении изучаемым предметом. При наличии интереса знания усваиваются основательно, прочно; при отсутствии интереса учебный материал усваивается с трудом, часто формально, не находит применения в жизни, легко и скоро забывается [27, с. 120].

Содержание и характер интереса в процессе развития человека существенно изменяются. Интересы формируются и развиваются в процессе игровой, учебной, трудовой, общественной деятельности человека и зависят от условий обучения и воспитания. Поверхностные, случайные и неустойчивые интересы, вызываемые часто внешней занимательностью объектов, в процессе развития постепенно уступают место более глубоким, устойчивым и действенным интересам, вызываемым важными и существенными особенностями объектов.

Примерно с 3-х лет начинает проявляться, а вскоре и доминировать интерес к игре, в которой так или иначе отражается все, что интересует ребенка в окружающем мире. С поступлением в школу начинается новый этап развития детских интересов, которые постепенно переключаются с игровой деятельности на учение, хотя интерес к учению может возникнуть уже в дошкольном возрасте. Новая обстановка, люди, вид деятельности, положение в коллективе – все это вызывает интерес у младших школьников. Первоначально интерес возникает ко всем видам учебной работы. В дальнейшем он начинает дифференцироваться. Одновременно (уже в младшем школьном возрасте) интерес к процессу деятельности начинает сменяться интересом к содержанию деятельности, интерес к фактам – интересом к первоначальным обобщениям, причинам, закономерностям (от описания к объяснению). Повышается интерес к творческой стороне работы. Чем больше возможностей учебная деятельность предоставляет для активности и самостоятельности учащихся, тем больший интерес она вызывает [16, с. 13].

Младший школьник обычно проявляет интерес к той деятельности, которую он осуществляет успешно, которая ему легка. Важная роль, которую интерес играет в учебной деятельности, ставит задачу сделать учение интересным, что может быть достигнуто прежде всего путем опоры на имеющиеся у учащихся

интересы, хотя бы и не относящиеся к данному учебному предмету. Однако это еще не решает задачи. Педагоги и воспитатели должны пробуждать, формировать и развивать у учащихся новые интересы, относящиеся к самим предметам изучения, полноценные учебные интересы, а также интересы, в наибольшей мере соответствующие индивидуальным особенностям, возможностям и способностям учащихся. При этом необходимо всемерно содействовать воспитанию широты, устойчивости и действенности интереса. Разносторонние, глубокие, устойчивые и действенные интересы – важное условие всестороннего развития личности. Огромную роль в пробуждении и развитии у школьников интереса к учению, знаниям играют качество преподавания (в частности, эмоциональная яркость и живость) и личность учителя, его умения общаться, строить свои отношения с учащимися [16, с. 14].

Таким образом, интерес является первым связующим звеном в активизации учебной и речевой деятельности младших школьников.

Вторым ключевым понятием является «мотив». Мотив (франц. *motif*, от лат. *moveo* – двигаю) – побудитель деятельности, складывающийся под влиянием условий жизни субъекта и определяющий направленность его активности. В современной педагогике термин мотив применяется для обозначения различных явлений и состояний, вызывающих активность субъекта. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы. Ребенок приходит в школу, руководствуясь в основном мотивом, связанным с интересом к пребыванию в школе, к активному включению в общественную жизнь. По мере взросления эти мотивы претерпевают изменения: в одних случаях возникает интерес к получению хорошей отметки, в других – интерес к самому содержанию знаний. Наиболее адекватным для учебной деятельности являются учебно-познавательные мотивы, которые формируются в ходе осуществления самой учебной деятельности и поэтому могут рассматриваться как специфические психологические новообразования [4, с. 8].

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя. Социальная

мотивация учебной деятельности настолько сильна, что они даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель: раз велел, значит, нужно. Это, безусловно, имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования.

Мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки, однако у школьников 1-2-х классов эта роль своеобразна. По данным В.А. Цукерман, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы [23].

Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает мотив успеха, а познавательный интерес называется очень редко. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом.

Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3-4х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает В.А. Цукерман, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается память и недостаточно используется интеллект [23].

Очевидно, что мотиваторами учебной деятельности младших школьников могут быть социально-психологические факторы: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, обожание своего учителя, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу.

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и его выполнением не должно проходить много времени, чтобы это стремление не исчезло. Кроме того, перед младшими школьниками целесообразно

ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и не большие. Например, когда ребенку не хочется выполнять какое-либо задание, деление его на ряд небольших отдельных заданий с конкретными целями побуждает ребенка не только начать работу, но и довести ее до конца [37. с. 122].

В 3-4х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается.

Подводя итог, мы хотели бы обратить внимание на то, что мотив является вторым важным связующим звеном в активизации учебного процесса младших школьников. Таким образом, если говорить в общих словах, мотив является неизменной составляющей частью активизации.

Основываясь на вышеупомянутых аспектах исследования можно сделать вывод, что интерес и мотив являются основными компонентами активизации учебного, а, значит, и речевого взаимодействия младших школьников.

Педагогу необходимо создать условия для развития и поддержки высокой учебной мотивации на уроке. Цель – создание условий для активизации речевого взаимодействия учащихся через использование разных приемов, например логико-коммуникативных опорных схем, коммуникативных заданий, проектов, использование игр, мультимедийных презентаций, песен и сказок.

При организации речевого взаимодействия учащимися начальной школы в современной методике преподавания иностранных языков широко используются так называемые опоры. Понятие «опора» рассматривается по-разному. Например, В.Б. Царькова [35] определяет назначение всех опор следующим образом: ... вызвать ассоциации с жизненным опытом учащихся и с тем, что возможно (в силу языковой подготовленности) в его речевом опыте. По мнению автора,

информация является лишь импульсом к размышлению, а задача учителя научить учащихся ориентироваться в мире этой информации. Э.И. Попова [29] рассматривает опору как пунктирную линию, приводящую к задуманному высказыванию и носящую распределенный в соответствии с логикой предстоящего высказывания характер. Приведенные определения позволяют нам сделать вывод, что опорная схема представляет собой последовательность вербальных и невербальных ориентиров, позволяющих учащемуся выстроить собственное монологическое высказывание по предложенной теме.

Комарова Ю.А. [14] предлагает использование опорной программы извне, в которой находят свое отражение как смысловое содержание, так и логическая последовательность. В качестве такой программы можно рассматривать *логико-коммуникативные опорные схемы* (ЛКОС).

В ЛКОС материал представлен на различных уровнях организации, включая чисто вербальные (начало высказывания, речевые образцы, отдельные лексические единицы) и целый комплекс невербальных средств. Это предоставляет возможность осуществления дифференцированного подхода к учащимся, учитывать и использовать их познавательные возможности: мышление, память, воображение, а также разные уровни обученности и подготовленности учащихся [14, с. 72].

Разработанные учителем ЛКОС могут носить более развернутый характер или же представлять собой менее развернутый вариант, где постепенно сокращается количество речевых образцов. Более развернутая версия отражает четкую последовательность всех речевых действий, а также комплекс вербальных и невербальных сигналов. Невербальные сигналы представлены в виде картинок, рисунков, фотографий. Менее развернутая программа предполагает постепенное сокращение речевых образцов, а также лексического материала. При этом возрастает количество символов, обозначающих те или иные явления, что дает учащимся более полно реализовать самостоятельный подход к составлению высказывания. При хорошем уровне владения языковым и речевым материалом учащимся можно предложить составить высказывание без какой-либо опоры. На

последних уроках работы над темой учащиеся создают свое высказывание без помощи ЛКОС [3].

Рассмотрим организацию работы по обучению диалогической речи при помощи ЛКОС по теме «Времена года». Предположим, что мы находимся на этапе, когда учащиеся овладели структурами, необходимыми для составления монологического высказывания. В этом случае мы начинаем свою работу с образования возможных вопросов для обсуждения данной темы, например «What is the weather like today? – cold, warm, windy, frosty. -Is it cold in winter in Penza?».

Ситуации могут быть различными. Это может быть встреча в зимнем молодежном лагере представителей разных стран. Один из них из России, Пензы. Им необходимо обсудить погоду сегодня и узнать, что характерно для зимы в тех местах, где они проживают. Другим вариантом работы можно считать ситуацию обсуждения любимого времени года.

Примерными вариантами вопросов для обсуждения темы «Времена года» (раздел «Зима») в 3 классе могут служить:

- Where can children ski in winter? They can ski in the park.
- When can children play snowballs in winter? They can play snowballs after school.
- How often do you skate in winter? I skate every day.
- Why do you skate in winter? I skate in winter, because it is cold and rivers and the lakes are frozen over.

Активизация речевого взаимодействия учащихся на последующем этапе направлена на формирование программы смыслового развертывания речевого высказывания. При этом предлагаемая схема носит традиционный для диалога характер:

- Greet your partner from Great Britain.
- Give information about the weather today.
- Ask your partner about winter in Great Britain.
- Give information about winter in Penza.

Следующим вариантом активизации речевого взаимодействия младших школьников являются *проекты*. Работа над проектом – это, в первую очередь, групповая работа учеников по решению какой-либо проблемы, требующая умения поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал и т.д.

В процессе проектной деятельности ученик развивает свои интеллектуальные умения, такие черты характера, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, приобретает определенные учебные навыки, а обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную адаптацию в обществе, что немаловажно в сегодняшнем постоянно меняющемся мире.

С точки зрения активизации речевого взаимодействия учащихся на уроках английского языка выполнение проекта ставит учащегося в такие условия учебной деятельности, в которых он самостоятельно, и что очень важно, во взаимодействии с группой, последовательно осваивает все компоненты учебной деятельности:

- целеполагание и структурирование учебной деятельности, что связано с определением цели и характера проекта, отбором материала, построением программы учебной деятельности;

- способность управлять своей учебной деятельностью, в том числе посредством рефлексивного анализа, самоконтроля и самооценки характера и результата речевых и учебных действий на последовательных этапах выполнения проекта;

- технологический аспект, связанный с использованием стратегий и приемов учебной деятельности, использование которых обусловлено задачами проекта;

- способность принимать ответственные решения относительно характера и конечного результата учебной деятельности на всех этапах выполнения проекта, причем внося по необходимости коррекцию в задачи и способы учебной деятельности;

- способность взаимодействовать с учебной группой в процессе решения учебных задач.

При проведении проектной работы учителю необходимо обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом, мотивацию, которая станет незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и речевого взаимодействия учеников.

Использование *мультимедиа* также может быть использовано для организации речевого взаимодействия школьников. Особый интерес вызывают мультимедийные презентации и то, насколько разнообразными они могут быть.

Мультимедийная презентация – это новое дидактическое средство для организации учебного процесса, целесообразность применения которой в учебном процессе обусловлена специфическими возможностями представления информации: многоканальность, наглядность, интегральность, моделирование изучаемых процессов и явлений, интерактивность, игровая форма. Презентации широко применяются практически всеми учителями, т.к. они удобны и для учителя, и для учеников. Обладая элементарной компьютерной грамотностью можно создавать оригинальные учебные материалы, которые увлекают, мотивируют и нацеливают обучающихся на хорошие результаты. Говоря о младших школьниках, конечно же, не стоит забывать, что именно красочность, увлекательность и доступность мультимедийных продуктов развивают и поддерживают огромный интерес к изучению предмета, особенно на начальном этапе обучения.

Отметим преимущества в использовании презентаций на уроках английского языка:

- возможность использования презентации, которая позволяет более наглядно объяснить новый лексический и грамматический материал;
- возможность осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;
- возможности использования отдельных слайдов в качестве раздаточного материала (таблицы, графики, схемы и пр.);

- возможности активизации и управления вниманием обучающихся за счет эффектов анимации;
- возможности использовать разнообразные формы организации познавательной деятельности (фронтальную, групповую, индивидуальную);
- осуществление контроля за усвоением новых знаний, систематизация изученного материала;
- сочетание разнообразной текстовой, аудио- и видео-наглядности;
- поддержание познавательного интереса у обучающихся, усиление мотивации, а также эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала.

Перечисленные достоинства использования мультимедиа в обучении английскому языку помогают учителю более эффективно организовать речевое взаимодействие школьников. Рамки презентации делают высказывание управляемым, с другой стороны ключевые слова и словосочетания, а также схемы, графики, рисунки и фотографии являются опорой для речевого высказывания, придавая школьникам уверенности в своих силах.

Итак, лучшими способами активизации речевого взаимодействия учащихся, на наш взгляд, являются приемы взаимодействия человека с человеком, т.е. интерактивные способы. Данные способы предполагают взаимодействие субъектов образовательного процесса на уровне «равный-равному», где учитель и участник занятия – часть одной команды, они работают для достижения одной цели. Интерактивные способы активизации речевого взаимодействия способствуют организации комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Их использование с учетом возраста учеников предполагает внедрение сказок и игр в процессе изучения иностранного языка.

2.2. Методика использования сказок и дидактических игр для активизации речевого взаимодействия младших школьников

Приступая к обучению английскому языку (АЯ) детей младшего школьного возраста, необходимо, по нашему мнению, учитывать возможности каждого из возрастов, их определенную психологическую градацию. Так, например, период 6-7-летнего возраста ребенка психологи называют «возрастом сказок» [38]. Важность включения сказки в содержание обучения на младшей ступени определяется тем, что предлагаемая ею «картина мира» является целостной, в ней запечатлен мир иноязычной культуры, преломленный через призму народного сознания (как в народной сказке) или индивидуального авторского сознания (как в литературной сказке). Наблюдения за процессом обучения и анализ литературы по методике раннего обучения АЯ показали, что детей учат использовать слова и выражения в определенных игровых ситуациях общения, создавая ситуации речевого взаимодействия учащихся на АЯ.

На начальном этапе обучения ИЯ аутентичная сказка может выступать в качестве учебного текста, отвечающего целям и задачам обучения и обладающего набором, признаков, характерных для выбранной модели текста. Совокупность этих признаков определяет такое свойство сказки как воспринимаемость, которая есть «совокупность определенных свойств текста, способствующая или препятствующая его восприятию» [39]. Такой текст является центральным звеном процесса обучения и выполняет определенные функции: иллюстративную, тренировочную, развивающую навыки аудирования и говорения. В тексте сказки представлены образцы монологической и диалогической речи, наиболее типичные ситуации общения и наиболее употребительные слова и выражения.

В качестве компонента содержания обучения аутентичная сказка обладает мотивационно-побудительной и речевой направленностью (детям всегда интересно слушать сказку или играть в сказку), информативностью и высокой образовательной ценностью (сказка рассказывает ребенку о мире и о нем самом),

аутентичностью, информационной и языковой доступностью (язык и содержание детских сказок отвечают, системе знаний и потребностей детей).

Уже на первых этапах изучения языка необходимо обеспечить обильное слушание текстов различных жанров. Для детей младшего школьного возраста таким жанром является сказка. В этом случае обучение аудированию происходит на основе целостного восприятия текста в следующей последовательности: от общего концепта текста сказки (уровень целостного образа смыслового содержания сообщения) к деталям повествования (уровень предложений и слов). Рассмотрение текста сказки в качестве единицы обучения аудированию детей младшего школьного возраста основывается на психолингвистических закономерностях восприятия связного текста. Процесс обучения аудированию должен быть организован таким образом, чтобы, слушая, дети могли активно выдвигать и обсуждать гипотезы с целью идентификации отдельных элементов текста и прогнозирования дальнейшего развития событий в сказке. Такое обучение будет носить явно выраженный развивающий характер, поскольку будет опираться не только на уже сложившиеся психические функции, но и активно строить и формировать новые, что, как известно, является одним из принципов раннего обучения иностранным языкам.

Обучение на основе сказки предполагает формирование умений говорения в монологической и диалогической формах. Исследования в области развития детской речи показывают, что монологическая речь представляет серьезные трудности для ребенка младшего школьного возраста [7, с. 60]. Хотя возрастные особенности и накладывают ограничения на возможности детей продуцировать связный текст на ИЯ, однако, все же позволяет говорить об организации речевого взаимодействия школьников в процессе рассказывания сказки.

Во время особым образом организованного рассказывания, со-рассказывания, дети осуществляют речевые действия различных уровней (уровень изолированных слов-предложений, уровень двусоставных предложений-словосочетаний и уровень развернутого высказывания). Смысловая и языковая программа высказывания задается самим текстом сказки.

При обучении АЯ на основе сказки важно учитывать фактор активности ребенка при восприятии сказки. Внутренняя психическая активность ребенка по отношению к сказке может выражаться внешне. Наблюдения за детьми в процессе слушания ими сказок на АЯ подтвердили, что, слушая сказку, дети активно реагируют на действия и слова героев, часто вмешиваются в повествование, пытаются его переделать. Ребенок умеет становится на позицию героя и «содействовать» вместе с ним [2, с. 37]. Воображая себя героем сказки, ребенок выполняет самые различные действия, которые могут выражаться внешне (особенно при первых слушаниях сказки) при помощи жестов и телодвижений.

Выбор для обучения конкретного текста определяется интересами и потребностями детей, целями и задачами обучения, а также особенностями восприятия и понимания текстов детьми. Существует мнение, что при отборе художественных текстов для обучения ИЯ необходимо учитывать следующие критерии: языковые, страноведческие, эдукационные [11, с. 198].

Анализ жанровых особенностей литературной сказки и особенностей ее восприятия детьми младшего школьного возраста дает возможность конкретизировать данные положения применительно к отбору сказок для обучения детей АЯ. Представляется, что отбор конкретных текстов необходимо производить на основе жанрового, тематического, психологического, лингвострановедческого, языкового и развивающего критериев [8, с. 173].

Жанровый критерий выражается в том, что для обучения детей младшего школьного возраста отбираются литературные авторские сказки, созданные для детей этого возраста или народные сказки в обработке для детей.

Тематический критерий предполагает учет интересов и потребностей детей и определяет принадлежность сказки к той или иной теме.

На основе психологического критерия учитывается тип внутренней психической активности, которая возникает при слушании сказок. Необходимость этого критерия заключается в том, что он позволяет заложить основы психологически непротиворечивой методики обучения на основе сказки.

Лингвострановедческий критерий ориентирует на отбор сказок, прежде всего

отражающих узусно-поведенческие ситуации, характерные для другой культуры. Также важно, чтобы страноведческие и лингвострановедческие знания представляли ценность для общего развития ребенка и его познавательных интересов. Для достижения наибольшей эффективности для начального этапа обучения АЯ нужно отбирать такие сказки, лингвострановедческая ценность которых оптимизирована.

Учет языкового критерия предполагает отбор таких сказок, язык которых отличается современностью и доступностью. Требование современности заключается в отсутствии архаичных языковых форм и слов, а также в том, что язык сказки выражает разговорные нормы современного английского языка. Доступность языка определяется насыщенностью текста именами существительными с предметным значением и глаголами движения, а также наличием в тексте лексических и синтаксических повторов. Особое внимание необходимо обратить на степень соответствия грамматических и синтаксических структур формирующимся у ребенка в онтогенезе функциональным типам высказываний, а также синтагматическим связям, преобладающим в речи детей младшего школьного возраста.

Обучение детей ИЯ должно носить развивающий характер. В связи с этим особую роль при отборе сказок имеет учет развивающего критерия, суть которого состоит в потенциальных возможностях сказки для развития и воспитания детей. Применение этого критерия позволяет расширять как активный, так и пассивный словарь ребенка, использовать межпредметные связи, сообщать новые знания и формировать определенные качества личности.

На основании перечисленных критериев для обучения мы отобрали 5 сказок (Приложение 1). Почти все они – сказки о животных (народные волшебные сказки нами не рассматривались в связи со сложностью композиции и языка).

Рассказывание занимает особое место в системе обучения, где используется сказка. Необходимо отметить, что природа народной сказки, которая в устной традиции передавалась из поколения в поколение, предполагает ее рассказывание. Исследователи отмечают, что сложность содержания сказки лучше всего

преодолевается ребенком при рассказывании, так как в этом случае ярче выявляется отношение рассказчика к ее героям [40]. Вместе с тем рассказывание позволяет установить непосредственный контакт с аудиторией, что предоставляет большие возможности для использования паралингвистических средств, а также зрительных опор различного рода: картинок, игрушек, знаков и т.д.. Рассказывание в большей мере, чем чтение позволяет установить режим интерактивного взаимодействия с аудиторией, что выражается в большей спонтанности и непосредственности реакций слушателей на содержание.

Рассказывание как методический прием носит характер взаимодействия как на вербальном, так и на невербальном уровне между его участниками. Такое взаимодействие – центральный момент ситуации рассказывания, оно стимулирует умственную, а также речевую активность детей. Оно подразумевает взаимозависимость партнеров, их взаимную активность, очередность их вступления во взаимодействие по конструированию содержания и т.д. В результате уточняется понимание сюжета, характера персонажей и их поступков.

По мере того как слушатель-ребенок «входит в текст» рассказывание все больше преобразуется в со-рассказывание, которое представляет собой совместную активную (вербальную и невербальную) деятельность детей и учителя-рассказчика по конструированию содержания сказки.

Участники со-рассказывания могут выступать в разных ролях:

- 1) дети/слушатели – учитель/рассказчик;
- 2) дети/главный герой – учитель/рассказчик и другие герои;
- 3) дети/другие герои – учитель/главный герой.

Взаимодействие учителя и детей во время со-рассказывания может развиваться по следующим направлениям:

1) учитель может подтвердить или не подтвердить правильность гипотез, выдвигаемых детьми. В этом случае используются слова "Good", "Very Good", "Right", "No", "Yes";

2) учитель задает вопросы на АЯ и родном языке, на которые необходимо добиться ответа детей. Это должны быть простые по структуре вопросы,

требующие ответа “Yes” или “No” и отдельных слов из сказки. При этом не исключается реакция детей на родном языке.

Предлагаемая трактовка со-рассказывания позволяет организовать со-рассказывание в разных режимах. С одной стороны, мы имеем бинарную модель: учитель-дети. С другой стороны, можно индивидуализировать процесс обучения уже на начальном этапе (что часто довольно затруднительно). Учитель имеет возможность обращаться к каждому из учеников по очереди, предлагая им возможность «вставить» свой фрагмент текста.

Для воспроизведения фраз в контексте сказки можно предложить следующий порядок работы: на 1-м занятии учитель просит детей перевести фразу в контексте рассказывания, при этом сам пользуется жестами; на 2-м занятии при рассказывании учитель использует жесты и переводит, что означает каждый жест, дети их повторяют. После каждого жеста дети вслед за учителем говорят слово, которое этим жестом обозначается. 3-е занятие: при со-рассказывании происходит закрепление освоенного на предыдущем занятии материала. Тренируются умения выбора отдельных слов, комбинирования, использования словосочетаний и предложений.

На этом этапе дети рассказывают сказку хором, при этом каждый ребенок (или группа детей) предлагает свой вариант выбора. Группа детей, выполняющая роль рассказчика, вместе с учителем при помощи жестов подсказывает, что следует говорить, другой группе детей. На 4-м (или 5-м) занятии используется драматизация: здесь имеет место изменение условий сказочной ситуации. Например, дети рассказывают не о том, как ягненок искал маму (сказка "Who will be My Mother?") (Приложение 1), а, например, про лисенка Фокси, который ищет своего друга. При этом дети, изображающие зрителей, жестами подсказывают ребенку, изображающему лисенка, структуру фразы "Can you be my friend?". За счет изменения условий ситуации обеспечивается выработка устойчивости и гибкости навыка употребления фразы "Can you be ...?"

Таким образом, качественное усвоение речевого материала, обеспечивающее его воспроизведение в контексте сказочной ситуации, предполагает

использование детьми следующих действий:

- 1) пассивное распознавание слова, словосочетания, фразы – на этапе слушания;
- 2) активное распознавание речевого материала и его идентификация на этапе со-рассказывания с невербальной реакцией;
- 3) воспроизведение речевого материала с подсказкой или без нее – на этапе со-рассказывания с вербальной реакцией.

Со-рассказывание должно быть организовано таким образом, чтобы активизировать внешнее проговаривание. Проговаривание легко организовать, если дети выступают в роли рассказчика или одного из героев. Тогда дети либо повторяют элементы текста за учителем или ребенком по сигналу учителя, либо повторяют за учителем конкретные специально оговоренные элементы текста. Так, например, дети любят проговаривать начало сказки "One day." Если дети во время со-рассказывания принимают на себя роль одного из героев, то они повторяют реплики этого героя (здесь возможно распределение ролей: один ребенок – один герой) или повторяют реплики всех героев. Таким образом, вовремя со-рассказывания и реализуется речевое взаимодействие учеников в классе.

Следующим эффективным способом активизации речевого взаимодействия учеников в начальном звене школы является дидактическая игра, в полной мере отвечающая возрастным особенностям младших школьников и естественным механизмам развития их психики.

Игра имеет важнейшее значение в жизни маленького ребенка. Потребность в игре у детей сохраняется и занимает значительное место и в первые годы их обучения в школе. На учебных игровых занятиях по иностранному языку в начальной школе, по мнению российских педагогов и психологов (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин), не только успешно развиваются учебные и познавательные интересы ребенка, что способствует процессу активного овладения им лингвистическими знаниями и способами речевой иноязычной деятельности, но и происходит активное

нравственно-личностное развитие ученика: мобилизуются нравственно-волевые усилия в достижении учебно-познавательных целей, развиваются творческие навыки, навыки самоконтроля и самооценки, умственные способности.

В игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. Дети не ставят в игре каких-либо иных целей, чем играть. В играх нет реальной обусловленности обстоятельствами, пространством, временем. «Игра, есть потребность растущего детского организма. В игре развиваются физические силы ребенка, ...развиваются сообразительность, находчивость, инициативу» – так писал известный педагог П.И. Пидкасистый. Он также указывал на возможность расширения впечатлений, представлений в игре, вхождения детей в жизнь, о связи игр с действительностью, с жизнью [28, с. 205].

Потребность в игре и желание играть у школьников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Игра будет являться средством воспитания, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую; это повышает его умственную активность.

Сенсорное развитие ребенка в дидактической игре происходит в неразрывной связи с развитием у него логического мышления и умения выражать свои мысли словами. Чтобы решить игровую задачу, требуется сравнивать признаки предметов, устанавливая сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключению, умению применять свои знания в разных условиях. Это становится возможным лишь в том случае, если у детей есть конкретное знание о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры.

Через игру и в игре постепенно готовится сознание ребенка к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и со взрослыми, формируются качества личности, необходимые старшему школьнику.

Игра выявляет отношение детей к изображаемому ими действию и в то же время играет имитативную роль, содействуя закреплению и развитию подобного отношения. Детям нравится вновь и вновь переживать восхищение, радость, восторг, удивление, которые они испытали при знакомстве с явлением, объектом, событием. Этим объясняется их устойчивый интерес к играм. Именно в игре дети практически реализуют то, что они хотели бы увидеть.

Как показали проведенные исследования, к 6 годам речь детей на родном языке уже сформирована, ими уже достаточно хорошо освоена система родного языка. Положительную роль в обучении и воспитании в данном возрасте играет также способность ребенка к имитации. Поэтому, опираясь на развитое умение подражать речи и поступкам взрослых, развитость речевых навыков на родном языке, в младшем школьном возрасте можно добиться не только хороших произносительных навыков, но и усвоения основных нравственно-личностных установок без каких-либо углубленных теоретических объяснений [33, с. 36].

Отличительной особенностью детей младшего школьного возраста является большое стремление к совершенствованию своих знаний, исправлению сделанных ошибок при их понятном и психологически правильном объяснении со стороны педагога. Следует отметить, что в данном возрасте дети, как правило, очень эмоциональны и легкоранимы, поэтому учителю как в самом процессе игрового обучения, так и при объяснении допущенных ошибок необходимо учитывать психологические особенности каждого ребенка, так как малейшая педагогическая ошибка в данном случае, недооценка педагогом интеллектуальных способностей ученика может на подсознательном уровне повлиять на мотивацию к изучению предмета.

Как свидетельствуют данные, полученные российскими и зарубежными психологами, дети в возрасте от 6 до 8 лет путем так называемого «впечатывания в память» (imprinting), основанного на имитации, сравнительно легко усваивают

инострannую речь и новые поведенческие и личностно-развивающие установки. Представления детей с возрастом становятся все более общими. Основой для такого обобщения служит группировка представлений, которая становится опорой для запоминания [42].

В игре ребенок учится общаться, понимать, чувствовать другого человека, анализировать свои поступки и соотносить их с поступками других людей. Таким образом происходит развитие рефлексивных способностей ребенка, так как именно в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения.

Приведем примеры игр для активизации речевого взаимодействия школьников на уроках АЯ.

1. Игра "Happy Birthday" (с использованием куклы-медвежонка и игрушек, выбранных детьми в качестве подарков).

Ситуация: К детям в гости приходит медвежонок. У него день рождения, а ему грустно. Почему? Как его утешить (жестами, словами, поступками)? Конечно, детям придется говорить на английском языке (иначе медвежонок их не поймет, ведь он из Англии).

Ученики утешают медвежонка, спрашивают, что случилось (используя изученные ранее фразы: "Why do you cry? Please, don't cry"). Приносят подарки, поздравляя при этом медвежонка: "Happy Birthday, Teddy-Bear!"

Медвежонку не верится. Он переспрашивает каждого учащегося: "Is it for me?" и благодарит "Thank you very much!".

2. По теме "Seasons" можно провести следующую познавательную игру: на доске вывешиваются картинки, изображающие различные времена года. Детям предлагается угадать, о какой картинке идет речь. Для этого включаем запись коротких текстов о различных временах года, которые сопровождаются звуковым оформлением: пением птиц, звоном рождественских колокольчиков, звуками дождя и т.д.).

3. Игра «Эмоции». Учитель демонстрирует детям картинки (игрушки, видеозапись), на которых изображены различные звери, изображающие эмоции.

Учитель: Посмотрите, как радуются зверюшки. Вот собачка (dog). Что она делает? Она прыгает от радости (jump). Вот лисичка (fox). Она улыбается (smile). Вот кошечка (cat). Она хлопает в ладошки (clap) и т.д. Дети повторяют слова и движения. Одновременно данная игра позволяет повторить пройденный ранее материал по теме "Animals".

Таким образом, использование игр на уроках помогает учителю иностранного языка скорректировать работу по формированию познавательных интересов учащихся и активизировать их речевое взаимодействие.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что используемый учителем на уроках иностранного языка в младших классах игровой и сказочный материал должен быть разнообразным по своим видам деятельности; учебной задаче; характеру организации речевого взаимодействия; направленности на формирование определенных компетенций (лексических грамматических); характеру использования методического и визуального материала; характеру психолого-педагогического воздействия на учащегося. Игры и сказки могут быть использованы на различных этапах урока. Но, тем не менее, педагогу английского языка следует также помнить, что при всей эффективности, наглядности, простоте обучающих игр и сказок нельзя забывать о чувстве меры. Игры и сказки могут утомить учащихся, и тогда они потеряют свежесть эмоционального воздействия. Поэтому, используя игры и сказки для активизации речевого взаимодействия учеников на уроках английского языка в младших классах необходимо сочетать с другими видами обучающей деятельности, такими как работа с песнями, интерактивной доской, учебником.

Заключение

Требования к выпускнику средней общеобразовательной школы с на сегодняшний день предполагают следующие умения: принимать участие в беседе с одним или несколькими партнёрами, обсуждать прочитанное, давать информацию о текущих событиях, используя при этом периодическую печать, издаваемую на родном и иностранном языках. При этом учащиеся должны пользоваться обширным словарным запасом, соответствующими грамматическими структурами и видовременными формами. Однако, зачастую, непосредственное взаимодействие учащихся на уроке иностранного языка подменяется проговариванием реплик, заполнением пропусков в диалогах, составлением диалога по аналогии с образцом и т.п., в то время как реальное взаимодействие предполагает умение учителя организовать речевое взаимодействие учащихся, предполагающее использование, как диалогической, так и монологической речи с элементами неподготовленного высказывания.

Речевое взаимодействие – это координация и взаимодополнение усилий участников общения для определения и достижения коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Речевое взаимодействие является важным условием организации учебной работы школьников на уроке иностранного языка, с помощью которого можно рационально использовать учебное время, активизировать речемыслительную деятельность учащихся, повышать развивающий эффект обучения.

Однако, несмотря на это, многие проблемы организации речевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка остаются неизученными; не используются многие резервы активизации речи учащихся.

Активизация – усиление, оживление учебной деятельности, побуждение к решительным действиям, т.е. совокупность повышения эффективности и осуществляемых по трем направлениям: педагогическому, психологическому и социальному.

Вопросы активизации речевого взаимодействия школьников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно-преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой познавательной деятельности.

Преобразующий характер деятельности связан с активностью субъекта. Задача учителя состоит в том, чтобы обеспечить не общую активность в познавательной деятельности, а их активность, направляемую на овладение ведущими знаниями и способами деятельности. Активизация учения есть, прежде всего, организация действий учащихся, направляемых на осознания и разрешения конкретных учебных проблем.

В начальных классах закладываются первоначальные умения и навыки устной и письменной речи. Поэтому необходимо строить учебный процесс таким образом, чтобы дети активно участвовали и максимально усваивали материал на уроке, умели использовать полученные знания на практике, могли вести речь на русском языке на неподготовленную тему, т.е. спонтанно. Это возможно при использовании таких средств и приемов обучения, которые способствовали бы активному усвоению учащимися знаний по изучаемому предмету в учебном процессе.

Одним из таких средств, направленных на активизацию речевой деятельности учащихся младших классов являются игра и игровое упражнение. Игра является наиболее эффективным средством активизации русской речевой деятельности учащихся младших классов. Это объясняется тем, что игровая деятельность обладает огромным потенциалом возможностей и очень близка, понятна младшим школьникам.

Предложенные и нами игры и игровые упражнения способствуют лучшему овладению знанием, формированию умения общаться, созданию положительной атмосферы и благоприятной ауры на уроке, совершенствованию речи на изучаемом языке, формированию личностных качеств: дружелюбия,

внимательности. Игровые упражнения позволили организовать целенаправленную речевую практику на иностранном языке, тренировку и активизацию в ее рамках навыков и умений монологической и диалогической речи.

Дети овладевали языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение. Вот почему так важно создавать условия для речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей. Игра является тем самым необходимым средством, при помощи которого достигается развитие высокой речевой активности учащихся. Сама речевая активность является важнейшим условием практического овладения языком.

Еще одним способом активизации речевого взаимодействия на уроке является использование сказок. В качестве компонента содержания сказка обладает мотивационно-побудительной направленностью (детям всегда интересно слушать сказку или играть в сказку), информативностью и высокой образовательной ценностью (сказка рассказывает ребенку о мире и о нем самом), аутентичностью, информационной и языковой доступностью (язык и содержание детских сказок отвечают системе знаний и потребностей детей). Уникальность сказки как учебного материала состоит в том, что она позволяет успешно сочетать развивающий, воспитательный и практический аспекты обучения.

Включение сказки в совокупности текстов в содержание обучения позволяет решить проблему отбора языкового материала (лексического и грамматического), определить лексику и грамматику для продуктивного и рецептивного усвоения, а также определить перечень образцов диалогической и монологической речи, эталоны речевого поведения и перечень игровых сказочных ситуаций. Таким образом, в работе сказка трактуется как организующий центр обучения.

Настоящее исследование не исчерпывает описания всех способов активизации речевого взаимодействия детей младшего школьного возраста при обучении английскому языку. Интересной представляется дальнейшая работа над проблемой использования мультимедиа в методике раннего обучения. Важной темой является также разработка проектов. Интересной областью исследований

может стать работа по выявлению особенностей понимания на слух детьми младшего возраста текстов на иностранном языке. Результаты таких исследований помогут внести дальнейший вклад в разработку проблематики речевого взаимодействия детей младшего школьного возраста на уроках иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Байматова М.С. Учебная дискуссия как средство формирования диалогического взаимодействия младших школьников // Вопросы педагогики. Н.Новгород, 2015. С. 125-129.
2. Бахтина В.А. Литературная сказка в научном осмыслении последнего десятилетия // Иностранные языки в школе. 2005. №6. С. 34-42.
3. Богданова О.С. Логико-коммуникативные программы в процессе обучения иноязычному высказыванию. Методические рекомендации. Иркутск, 2006. 82 с.
4. Бушуева Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 2015. С. 5-18.
5. Васильева Т.И. Педагогическое общение как фактор формирования исследовательских умений у учащихся младшего подросткового возраста // Вопросы психологии. Магнитогорск, 2015. С. 22-25.
6. Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи. Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М.: Междунар. пед. акад., 1995. 412 с.
7. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. М., 2003. 158 с.
8. Дворжецкая М.П. К проблеме лингвистической эффективности речевого текста: (на материале английской сказки) // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сб. науч. ст. Киев. гос. пед. ин-т иностр. яз. Киев, 2001. С. 172-180.
9. Долбнев В.В. Пути и средства активизации познавательной деятельности и младших школьников в учебном процессе // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2010. № 5 (36). С. 95-98.
10. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 2013. 480 с.

11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е издание, пересмотренное. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. 448 с.
12. Камалетдинова А.В. Учебно-речевые ситуации как основа первоначального обучения общению на русском языке // Исследование речевого мышления в психолингвистике. Уфа, 2013. С. 55-59.
13. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Общие и возрастные особенности. М.: Тетра Системе, 2012. 431 с.
14. Комарова Ю.А. Обучение устному иноязычному монологическому высказыванию при помощи вербальных опор. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Пособие для учителей, аспирантов и студентов. СПб: КАРО, 2013. 156 с.
15. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. М.: Институт психологии РАН, 2014. 97 с.
16. Куликова Л.В. Формирование представлений младших школьников об общечеловеческих ценностях // Новые ценности образования. Вып. № 6. М.: Инноватор, 2016. С. 10-27.
17. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2002. 287 с.
18. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 2006. 143 с.
19. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 192 с.
20. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1985. С. 124-135.
21. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. Тула: ООО Издательство «Родничок», 2012. 238 с.
22. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. М.Т. Баранова. М.: Изд. Центр «Академия», 2010. 368 с.

23. Оценка без отметки / Под ред. Г.А. Цукерман. М.: «Эксперимент», 1999. 136 с.
24. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. М.: Школьная пресса, 2014. 84 с.
25. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 2007. 371 с.
26. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 254 с.
27. Петренко В.Ф. Проблемы эффективности речевого воздействия в аспекте психолингвистики // Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Наука, 2011. С. 18-30.
28. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. Москва: Российское педагогическое агентство, 2006. 270 с.
29. Попова Э.И. Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы. СПб, 2015. 117 с.
30. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. СПб, 2009. 85 с.
31. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
32. Степанов Е.А. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности // Воспитание школьников. 2013. № 2. С. 42-45.
33. Тамбовкина Т.Ю. Активизация речемыслительной деятельности учащихся на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. 2009. №2. С. 36-38.
34. Тарасов Е.Ф. Речевое воздействие: методология и теория // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 2005. С. 5-18.
35. Царькова В.Б. Речевые упражнения в английском языке. М.: Просвещение, 1995. 65 с.
36. Чеботарева, Е.Ю. Психолингвистический анализ речевых действий. М.: Изд-во РУДН, 2008. 246 с.

- 37.Шевцова М.А. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе обучения на основе использования личностно-развивающих ситуаций // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 2016. С. 118-127.
- 38.Brewster J., Ellis G. The primary English teacher's guide. Harmondsworth: Penguin Books, 2008. 238 p.
- 39.Garvie E. Story as vehicle: teaching English to young children. Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 2009. 356 p.
- 40.Golden J.M. The narrative symbol in childhood literature: Expl. in the construction of text. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2012. 270 p.
41. Jacques D. Teaching Strategies in Higher Education. Szeged, 2008.
- 42.Lewis, G., Bedson, G. Games for Children, Oxford: Oxford University Press, 2013. 118 p.

Приложение

Тексты сказок, отобранных для обучения

BIRTHDAY SOUP

"Mother Bear,

Mother Bear,

Where are you?" calls Little Bear.

"Oh, dear, Mother Bear is not here, and today is my birthday."

"I think my friends will come,

But I do not see a birthday cake.

My goodness - no birthday cake.

What can I do ?

The pot is by the fire.

The water in the pot is hot

If I put something into the water,

I can make Birthday Soup.

All my friends like soup.

Let me see what we have.

We have carrots and potatoes, peas and tomatoes.

I can make soup with

carrots, potatoes, peas and tomatoes".

So the Little Bear begins to make soup in the big black pot.

First Hen comes in.

"Happy Birthday, Little Bear", she says. "Thank you, Hen," says Little Bear.

Hen says, "Myl Something smells good here. Is it in the big black pot?"

"Yes", says little Bear,

"I am making Birthday Soup.

Will you stay and have some?"

"Oh, yes, thank you", says Hen.

And she sits down to wait.

Next, Duck comes in.

"Happy Birthday, Little Bear", says Duck. "My, something smells good.

Is it in the big black pot?"

"Thank you, Duck", says Little Bear.

"Yes, I am making Birthday Soup.

Will you stay and have some with us?" "Thank you, yes, thank you," says Duck.

And she sits down to wait.

Next, Cat comes in.

"Happy Birthday, Little Bear", he says. "Thank you, Cat" - says Little Bear.

"I hope you like Birthday Soup.

I am making Birthday Soup."

Cat says, "Can you really cook?

If you can really make it,

I will eat it."

"Good", says Little Bear.

"The Birthday Soup is hot, so we must eat it now.

We cannot wait for Mother Bear.

I do not know where she is."

"Now, here is some soup for you, Hen," says Little Bear.

"And here is some soup for you, Duck, and here is some soup for you, Cat, and here is some soup for me.

Now we can all have some Birthday Soup." Cat sees Mother Bear at the door, and says, "Wait, Little Bear.

Do not eat yet, shut, your eyes, and say one, two, three." Little Bear shuts his eyes and says, "One, two, three."

Mother Bear comes in with a big cake. "Now, look," says Cat.

"Oh, mother Bear," says Little Bear,

"what a big beautiful Birthday cake! Birthday Soup is good to eat, but not as good as Birthday Cake.

I am so happy you did not forget".

"Yes, Happy Birthday, Little Bear!" says Mother Bear.

MRS WISHY-WASHY.

"Oh, lovely mud," said the cow, and she jumped in it.

"Oh, lovely mud," said the pig, and he rolled in it.

"Oh, lovely mud," said the duck,
and she paddled in it.

Along came Mrs Wishy-Washy.

"Just LOOK at yourself! she screamed.

"In the tub you go."

In went the cow, wishy-washy, wishy-washy. In went the pig, wishy-washy, wishy-washy. In went the duck, wishy-washy, wishy-washy. "That's better," said Mrs Wishy-Washy and she went into the house.

Away went the cow.

Away went the pig.

Away went the duck.

"Oh, lovely mud", they said.

SPIKE THE SPARROW WHO COULDN'T SING!

Spike the sparrow didn't know how to sing! When he tried, the other birds covered their ears so they couldn't hear. This made Spike so unhappy that he simply stopped trying.

Sadly, he wandered off alone. When he came to the Hollow Tree, he heard his friend, Wise Old Owl, say, "Cheer up, Spike, things can't be that bad". "I just don't know how to sing," replied Spike with a sigh. "Then", said Wise Old Owl, wisely, " We will have to find someone to show you how". Off they went to find Mrs Cow.

Wise Old Owl explained that Spike needed someone to show him how to sing. "When I sing", said Mrs Cow, "all I do is go Mooool Moooi So Spike tried, "Craawk! Craawk! It sounded awful!

The next animal they met was Freddie the Fieldmouse. "Can you show Spike how to sing?" asked Wise Old Owl. "Certainly," said Freddie. "Just go Squeak! Squeak! Squeak!" This time, Spike tried very hard and went, "Craaawk! Craaawk! Craaawk!" which sounded even worse than before.

When they came to the pond, they saw Mother Duck with her family of ducklings. "Can you

sing?" called Wise Old Owl. "Of course we can!" replied Mother Duck, and all her ducklings splashed their feet and went..."Quack! Quack!" "It's no use", said Spike tearfully. "I'll never be able to sing". "Don't give up", said Wise Old Owl. "Why not stay here and practise all by yourself?"

So Spike sat by the pond and sang very quietly to himself in his small, croaky voice. And then he noticed a large Green Frog sitting on a lily pad. "I was admiring your voice", said Green Frog. "Perhaps we could sing together?" - "But all I do is croak", said Spike. "I know", replied Green Frog. "It sounds quite wonderful!" Together they sang in their croaky voices.

It wasn't long before other frogs came and joined in. "This is fun", thought Spike happily. "I can sing !" he cried out loud.

"I really can sing". And all the frogs agreed.

THREE LITTLE DUCKS

Crack. Crack. Crack. One little duck, two little ducks, three little ducks came out of the eggs.

Mother duck looked after them. "Come and walk," said Mother duck. And, waddle, waddle, waddle waddle, they did.

"Come and swim," said Mother duck.

And, paddle, paddle, paddle, they did.

"Come and eat," said Mother duck.

And gobble, gobble, gobble, they did.

"Come and sleep," said Mother duck.

And, snuggle, snuggle, snuggle, they did.

"Come and hide," said Mother duck.

And very, very quietly, they did.

One day Mother duck said, "Come and fly."

And flop, flop, flop, they couldn't.

Then...flap, flap, flap, they did.

WHO WILL BE MY MOTHER?

Mother sheep died. Lamb had no mother. "Maa-maa, maa-maa," cried Lamb. "Who will be my Mother?"

Lamb went to the horse. "Horse, Horse, will you be my mother?" - "I am a horse," said the horse. "I can't be your mother."

Lamb went to the bull. "Bull, Bull, will you be my mother?" "I am the bull," said the bull. "I can't be your mother".

Lamb went to the rabbit. "Rabbit, Rabbit, will you be my mother?" - "I am the rabbit," said the rabbit. "I can't be your mother".

Lamb went to the hen. "Hen, Hen, will you be my mother?" "I am a hen," said the hen. "I can't be your mother".

Lamb went to the boy. "Boy, Boy, will you be my mother?" - "I am a boy," said the boy. "I can't be your mother." - "Maa-maa, maa-maa." Lamb cried and cried. "All right," said the boy. "I will be your mother."

HENNY-PENNY

One day Henny-penny was picking up corn in the cornyard when-whack!-something hit her upon the head. "Goodness gracious me!" said Henny-penny; "the sky's a-going to fall. I must go and tell the king."

So she went along and she went along and she went along till she met Cocky-locky. "Where are you going, Henny-penny?" said Cocky-locky. "Oh! I'm going to tell the king the sky's a-fal- ling," said Henny-penny. "May I come with you?" said Cocky-locky. "Certainly," said Henny-penny. So Henny-penny and Cocky-locky went to tell the king the sky was falling.

They went along and she went along and she went along till they met Ducky-daddies. "Where are you going, Henny-penny and Cocky-locky?" said Ducky-daddies. "Oh! We're going to tell the king the sky's a-falling," said Henny-penny and Cocky-locky. "May I come with you?" said Ducky-daddies. "Certainly," said Henny-penny and Cocky-locky. So Henny-penny, Cocky-locky and Ducky-daddies went to tell the king the sky was falling.

So they went along and she went along and she went along till they met Goosey-poosey. "Where are you going, Henny-penny, Cocky-locky and Ducky-daddies?" said Goosey-poosey. "Oh! We're going to tell the king the sky's a-falling," said Henny-penny, Cocky-locky and Ducky-daddies. "May I come with you?" said Goo- sey-poosey. "Certainly," said Henny-penny, Cocky-locky and Ducky-daddies.

So Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies and Goosey-poosey went to tell the king the sky was falling. So they went along and she went along and she went along till they met Turkey-lurkey.

"Where are you going¹, Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies and Goosey-poosey?" said Turkey-lurkey. "Oh! We're going to tell the king the sky's a-falling," said Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies and Goosey-poosey. "May I come with you?" said Tur- key-lurkey. "Certainly," said Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies and Goosey-poosey.

So Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey-lurkey went to tell the king the sky was falling. So they went along and she went along and she went along till they met Foxy-woxy and Foxy-woxy said to Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey-lurkey: "Where are you going, Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey-lurkey?" And Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey-lurkey said to Foxy-woxy: "We're going to tell the king the sky's a-falling." "Oh! But this is not the way to the king, Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey-lurkey," said Foxy-woxy. 41 know the proper way; shall I show it to you?" - "Oh, certainly, Foxy-woxy," said Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey- lurkey.

So Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey, Turkey-lurkey and Foxy-woxy all went to tell the king the sky was a-falling. So they went along, and they went along, and they went along, till they came to a narrow and dark hole.

Now this was the door of Foxy-woxy's cave. But Foxy-woxy said to Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey-lurkey: "This is the short way to the king's palace: you'll soon get there if you follow me. I will go first and you come after, Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poo sey and Turkey-lurkey." "Why, of course, certainly, without doubt, why not?" said Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey- poosey and Turkey-lurkey.

So Foxy-woxy went into his cave, and he didn't go very far, but turned round to wait for Henny-penny, Cocky-locky, Ducky-daddies, Goosey-poosey and Turkey-lurkey. So first Turkey-lur- key went through the dark hole into the cave. He hadn't got far when "Hrumph," Foxy-woxy snapped off Turkey-lurkey's head and threw his body over his left shoulder.

Then Goosey-poosey went in, and "Hrumph," off went her head and Goosey-poosey was thrown beside Turkey-lurkey. Then Ducky-daddies waddled down, and "Hrumph," snapped Foxy-woxy, and Ducky-daddies was thrown alongside Turkey-lurkey and Goosey-poosey.

Then Cocky-locky strutted down into the cave, and he hadn't gone far when "Snap, Hrumph!" went Foxy-woxy, and Cocky-locky was thrown alongside Turkey-lurkey, Goosey-poosey and Ducky-

daddies. But Foxy-woxy had made two bites at Cocky-locky, and when the first snap only hurt Cocky-locky, but didn't kill him, he called out to Henny-penny. But she turned tail and off she ran home, so she never told the king the sky was a-falling.