ростно-силового характера (прыжки в высоту и длину, бег на скорость). Дети второй возрастной группы (6,5 лет) выполняют физические упражнения несколько лучше: из девяти упражнений в четырех из них получены оценки значительно выше, чем в первой возрастной группе (5,5 лет). Это можно считать правомерным и естественным.

Проведение корреляционного анализа показало также наличие связи уверенности и самооценки с качеством выполнения физических упражнений.

Мы полагаем, что об уверенности и характере самооценки можно судить по темпу выполнения физических упражнений. Методом наблюдения, ориентируясь на критерии, разработанные В.Н. Шебеко, В.А. Шишкиной, Н.Н. Ермак [15], мы выявляли темп выполнения физических упражнений детьми. Сравнительный анализ результатов исследования темпа движений при выполнении физических упражнений показал, что различий в проявлении темпа движений между возрастными группами 5,5 и 6,5 лет не обнаружено.

Изучение проявления уверенности и самооценки у детей старшего дошкольного возраста и факторов, их обусловливающих, позволяет представить схематично этот процесс (рис. 1).

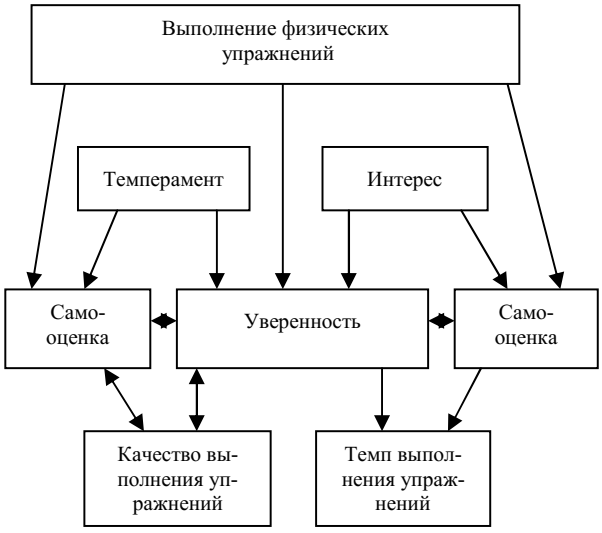


Рис. 1. Проявление уверенности при выполнении физических упражнений

Таким образом, исследование позволило определить объективные и субъективные факторы, влияющие на формирование адекватной самооценки и уверенности у дошкольников при выполнении физических упражнений и определиться с основным направлением дальнейшего исследования.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 129 – 267.

2. *Бардин, К.В.* Чтобы ребенок успешно учился / К.В. Бардин. – М., 1988.

3. *Белобрыкина, О.А.* Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / О.А. Белобрыкина // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 31 – 39.

4. *Бондаревская, Е.В.* Теория и методика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – М., 2000.

5. *Брайент, Дж. Кретти* Психология в современном спорте / Дж. Кретти Брайент. – М., 1978.

6. *Гаврилова, Е.Н.* Формирование интереса к физическим упражнениям у малоподвижных детей старшего дошкольного возраста / Е.Н. Гаврилова. – Омск, 2002.

7. *Гримак, Л.П.* Резервы человеческой психики /Л.П. Гримак. – М., 1989.

8. *Кожухова, Н.Н.* Тория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Н.Н. Кожухова, А.А. Рыжкова, М.М. Борисова. – М., 2003.

9. *Кравцова, Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М., 1991.

10. *Лаврентьева, Г.П.* Практическая психология для воспитателя / Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко. – Киев, 1992.

11. *Леонтьев, А.Н.* О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7 – 17.

12. *Морозова, И.С.* Формирование интеллектуального потенциала детей дошкольного возраста в процессе физкультурной деятельности / И.С. Морозова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 2. – С. 19 – 21.

13. *Семейкин, А.И.* Актуальные проблемы физического и трудового воспитания дошкольников / А.И. Семейкин, В.Ф. Красавина, В.А. Дударь и др. – Омск, 2000.

14. *Швец, Л.Д.* Проблемы психодиагностики и тревожности дошкольника / Л.Д. Швец, С.А. Присяжных // Материалы научной и методической конференции по итогам работы в 1991-92 г. – Хабаровск, 1993. – С. 47.

15. *Шебеко, В.Н.* Формирование самооценки дошкольника в двигательной деятельности/ В.Н. Шебеко // Спортивный психолог. – 2008. – № 2. – С. 22 – 25.

УДК 372.881.111.1:81’246.3

В.В. Чистякова

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ АРГУМЕНТИРОВАННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможные подходы к отбору и организации комплекса упражнений, позволяющего оптимизировать обучение аргументирующему высказыванию на втором иностранном языке (английский после немецкого). Основное внимание уделяется возможностям развития у студентов дискурсивной компетенции за счет использования культурно ориентированных проблемных задач в учебном процессе.

Второй иностранный язык, коммуникативные компетенции, критерии отбора упражнений, формирование коммуникативных умений, монолог.

The article considers possible approaches to selecting and sequencing exercises that form a base for efficient teaching persuasive monologue in the second foreign language course (English after German). The emphasis is made on possible ways to use culture centered problem solving tasks for discourse competence development.

The second foreign language, communicative competences, exercises selection criteria, communicative skills development, monologue.

Важное профессиональное качество для будущего специалиста это - «способность эффективно влиять на аудиторию, т.е. для достижения поставленной цели использовать речь и сопровождающие ее невербальные средства» [7, с. 54].

Такое воздействие подразумевает:

1) передачу смысла от говорящего (пишущего) к слушающему (читающему) с использованием речевых средств;

2) влияние на поведение и (или) взгляды адресата.

Эффективность его рассматривается как достижение говорящим запланированной цели. Для этого приходится учитывать все компоненты общения: ситуацию общения (адресант; слушатели, их взгляды, психические качества, психологические особенности и потребности; дополнительные обстоятельства, например, существующие в данной группе стереотипы), языковое и невербальное оформление высказывания.

Известно, что совершенно одинаково синтаксически, интонационно и лексически оформленные предложения в разных ситуациях могут вызвать противоположную реакцию у слушателей. Сложность осуществления воздействия на аудиторию, таким образом, заключается не только и не столько в умении использовать конкретные языковые и неязыковые выразительные средства, но в умении их отбирать и комбинировать применительно к ситуации. Частично успешность выбора зависит от знаний правил, традиций и стереотипов, определяющих способы речевого поведения данного общества, которые хранятся в сознании в виде неких схем. Следовательно, для того, чтобы обеспечить появление у студентов навыков монологического высказывания в профессиональном и бытовом общении, необходимо сформировать у них систему социокультурных и коммуникативных стереотипов, обеспечивающих взаимопонимание и взаимодействие, необходимые для осуществления эффективной коммуникации.

Задача данной работы – определить оптимальное для студентов 3 – 4 курсов направление обучения устной убеждающей речи на втором иностранном языке, а также условия, при которых это обучение обеспечит формирование у студентов навыка эффективного общения в условиях характерных для культуры изучаемого языка.

Под оптимальным обучением мы понимаем последовательность действий, обеспечивающую повышение эффективности усвоения знаний и надежности обучения и построенную на основе системного анализа принципов обучения, особенностей содержания изучаемой темы, арсенала возможных форм и методов обучения, особенностей данной учебной группы, ее реальных учебных возможностей [2, с. 57].

Выбор нами в качестве объекта изучения монологической речи обусловлен тем, что именно умение строить и осуществлять развернутые монологические высказывания остается неотъемлемой частью профессионально-ориентированного обучения и требует специальной подготовки, отличной от подготовки диалогической речи.

Описание монологической речи в различных исследованиях зависит от того, на какую функцию (коммуникативную или экспрессивную) обращает внимание автор. Здесь монологическая речь понимается как «коммуникативно-мотивированная речь, связное, логично построенное высказывание одного лица, имеющее определенное содержание, реализованное посредством иностранного языка» [3, с. 49].

Достижение поставленной задачи может вызвать затруднение в силу особенностей организации учебного процесса в условиях вуза и специфики курса второго иностранного языка в частности. Применительно к преподаванию второго иностранного языка при определении оптимального комплекса упражнений приходится учитывать как рекомендации, разработанные для обучения первому иностранному языку, так и особенности обучения второму и последующим иностранным языкам. Обучение второму иностранному языку строится с учетом уже существующего у студентов опыта общения на иностранном языке и его изучения в аудиторных условиях. Несмотря на опасность интерференции, возникает возможность экономии времени и усилий за счет осознанного переноса навыков на уровне языка, речемыслительной деятельности и уровне учебных умений, т.е. особое значение приобретают упражнения поискового характера, направленные на сопоставление и анализ языковых явлений, стратегий, применяемых участниками общения, и собственной учебной деятельности. При отборе оптимальных методов и элементов содержания обучения второму иностранному языку важно учитывать, что «доля» каждой компетенции меняется в зависимости от этапа обучения. Так для студентов второго года обучения одинаково важными представляется акцент на лингвистическую, дискурсивную и когнитивную составляющие коммуникативной компетенции [9, с. 64]. То есть акцент на формирование у студентов дискурсивных навыков на данном этапе представляется вполне закономерным.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что предполагаемый комплекс упражнений должен включать в себя задания на активное сознательное

восприятие учебного материала, осознанный перенос и коррекцию учебных навыков, упражнения на закрепление и автоматизацию усвоенных навыков, связанные с осуществлением общения в условиях близких к ситуации профессионального общения. Упражнение мы понимаем как «планомерно организованное повторное выполнение действия с целью его усвоения» [9, с. 297]. Принципиальным является, насколько последовательность упражнений соответствует естественной последовательности присвоения действия. Кроме того, важным фактором будет соответствие самой ситуации и предложенных упражнений потребностям студентов.

Сложность организации процесса обучения также связана с тем, что общение на иностранном языке происходит преимущественно в ходе учебной деятельности. Таким образом, на процесс реализации монологического высказывания влияют коммуникативные стратегии, усвоенные не только в ходе общения на родном и первом иностранном языках, но и в условиях учебной коммуникации. В некоторых случаях это означает чрезмерную пассивность в общении или стремление использовать максимальное количество языкового материала, изученного в рамках той или иной темы в ущерб реализации коммуникативных задач. Как следствие, в новой ситуации, усвоенные таким образом стратегии, могут оказаться неэффективными, так как не отвечают условиям реального общения.

В методической литературе возникающую проблему предлагается решать за счет организации активного наблюдения, построенного по определенным принципам. Эффективным с точки зрения формирования социокультурной составляющей коммуникативной компетенции нам кажется сознательное сопоставление стратегий межкультурного общения, применительно к конкретной коммуникативной ситуации (Елизарова Г.В., И.И. Халеева, Т.Н. Астафурова). В лингводидактике анализ культурно маркированных стратегий общения как инструмент организации учебного материала в процессе формирования «вторичной языковой личности» встречается в работах И.И. Халеевой, Т.Н. Астафуровой, Елизаровой Г.В.. И.И. Халеева выдвинула тезис о том, что «знания, присутствующие в сознании инофонного представителя, должны аккумулироваться в сознании обучаемых на основе формирования соответствующих фреймов, структурироваться в тезаурусе с помощью специально отобранных текстов» [8, с. 18]. Т.Н. Астафурова также настаивает на ценности фреймового подхода, так как фрейм предполагает изучения комплекса знаний о конкретной ситуации, сконструированной на когнитивной базе, характерной для носителей языка, при этом дает возможность сосредоточиться на любом из его компонентов в зависимости от текущей задачи. Вслед за И.И. Халеевой она предлагает строить обучение, помещая студентов в специально спланированные ситуации (схемы / модели ситуации) с опорой на текст и пресуппозицию социокультурного и поведенческого характера как вербальный и невербальный компоненты ситуации. За каждой ситуационной моделью закрепляется набор соответствующих разноуровневых фреймов, которые задают параметры коммуникации, которые необходимо закрепить в сознании обучаемых.

Сопоставление происходит на основании и в пределах выделенных исследователями фреймов, свойственных предлагаемой ситуации. В целом, авторы опираются на понятийный аппарат, принятый в когнитивной лингвистике, т.е. считают сами фреймы и подобные им когнитивные структуры (ментальные модели, образы, картины) определенным знанием о стереотипных ситуациях, которое выражается с помощью естественного языка [1, с. 94]. В рассматриваемое понятие включены коммуникативные ожидания участников ситуации общения и стандартный набор коммуникативных ходов. Так как фреймы являются основной моделью выражения знаний о мире, они постоянно обновляются в ходе деятельности за счет накопленного опыта.

Такой подход позволяет визуализировать данные о поведении в конкретной предложенной ситуации в виде схем, так как сам фрейм представляет собой очень структурированную систему. Фрейм представляет собой схему сцен и содержит узлы двух уровней: вершинные узлы, т.е. данные, справедливые для данной ситуации всегда; терминальные узлы (слоты, подфреймы), которые заполняются исходя из данных конкретных обстоятельств [5, с. 17], и позволяют придать ситуации индивидуальный характер (активизировать ее). Слоты практически совпадают с пунктами описания коммуникативной ситуации: время, этапы, место, результат, содержание, субъект, объект действия, используемые стратегии, цели, ценности и доминанты, социокультурные компоненты коммуникантов и др. Количество слотов может быть различно в зависимости от подхода к ситуации. Для наглядности они часто представлены в виде таблицы, часть ячеек которой необходимо заполнить.

Значимые для процесса обучения фреймы имеют следующие признаки: стереотипность, повторяемость, наличие ограничения, возможность визуализации, наличие каркаса со смысловыми окнами, ключевые слова, ассоциативные связи.

Работа с фреймовой опорой происходит в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, т.е. в следующей последовательности: восприятие (сбор информации и накопление в базе данных); систематизация знаний (определение основных характеристик для каждого компонента, объединение информации в кластеры и графы, создание типологии ситуаций общения); творческое использование полученных данных. В соответствии с выделенными требованиями мы разделяем работу по развитию монологической речи студентов на два цикла. Цель первого цикла – ознакомиться и освоить на практике предлагаемый к изучению языковой материал, а также на практике освоить характеристики успешной коммуникации на основе монологического высказывания. Обучение начинается с когнитивного этапа, в ходе которого происходит осознание изучаемого материала на основе проблемно-поисковых заданий.

Второй цикл заданий направлен на дальнейшее практическое закрепление усвоенной информации и расширение зоны использования полученных навыков с учетом уже полученных результатов (на основании самоанализа, комментариев учителя и студентов, участвовавших в обсуждении выступления). На этом этапе происходит перенос полученных знаний и навыков в новую ситуацию. Одна из задач второго цикла – интеграция усвоенного материала в общую систему уже приобретенных студентом компетенций.

Каждый цикл состоит из четырех этапов: подготовительно-ознакомительного, тренировочного, исполнительного (коммуникативного), контрольного. В рамках первого цикла из существующих путей обучения монологической речи (сверху и снизу) на среднем этапе обучения наиболее целесообразным будет путь сверху, так как он предоставляет больший объем материала для анализа и дальнейшего его закрепления. Тренировочный этап второго цикла может быть редуцирован или даже пропущен.

На каждом из выделенных этапов в качестве способа активизации мыслительной деятельности студентов используются проблемные методы. Проблемный характер обучения требует от учащихся принятия решения, основанного на логических выводах или жизненном опыте. М.И. Махмутов определяет проблемное обучение как «тип развивающего обучения, в котором <…> процесс преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности детерминированного системой проблемных ситуаций» [6, с. 30]. Достоинство упражнений проблемного характера в том, что они 1) позволяют осуществлять естественной общение уже на первых этапах знакомства с учебным материалом (когда задачи решаются в режиме «здесь и сейчас»); 2) дают возможность практического использования этого материала в контексте будущей профессиональной деятельности; 3) могут быть вполне аутентичны (основаны на операциях, которые совершаются во внеучебной среде при работе с источником информации и являются основой для дальнейшего аутентичного взаимодействия в рамках урока).

Единицей обучения в этом случае будет проблемная задача как способ создания проблемной ситуации. В лингводидактике выделяют следующие компоненты проблемной ситуации в обучении: проблема (речемыслительная или проблемная задача), процесс решения, субъект (учащийся), осуществляющий этот процесс, потребность и возможность учащегося решить проблемную задачу. Нарушение соотношения этих элементов является источником проблемы.

Г.И. Гонтарь выделяет языковые, условно-коммуникативные, коммуникативные, коммуникативно-методические проблемные задания [4, с. 6]. Мы считаем, что предложенная классификация подходит для реализации поставленных задач, так как учитывает выделенные выше требования и позволяет органично вписать работу над монологическим высказыванием в общую систему упражнений по формированию у студентов коммуникативной компетенции. Проблемные задания каждого вида можно также разделить на задания, направленные на усвоение языковых и социокультурных явлений, подготавливающие к осуществлению убеждающего высказывания; и коммуникативные задания, направленные на организацию и осуществление высказывания. Задачи каждого типа могут содержать дополнительные вопросы, гарантирующие усвоение студентами определенного набора знаний или группы навыков. Предъявленные в определенной последовательности, они становятся одним из средств мотивации монологического высказывания, активизируя мыслительную деятельность. Так языковые и условно-коммуникативные задачи эффективны на этапе сбора и структурирования информации, коммуникативные и коммуникативно-методические проблемные задания – на заключительных этапах работы с материалом.

На подготовительном этапе работы с проблемными заданиями мы проанализировали, как студенты используют в убеждающих высказываниях компенсаторные и риторические стратегии в монологических высказываниях разного объема (классификация Т.Н. Астафуровой). На основании полученных результатов можно констатировать, что компенсационными стратегиями студенты 2 – 3 курсов владеют в полном объеме. Однако, выступая перед своей группой, чаще прибегают к таким «пассивным» стратегиям, как кодовое переключение на первый иностранный язык (в 60 % высказываний), обращение за помощью или уход от темы (45 %). Парафраза или дополнительное объяснение используется гораздо реже, как правило, после просьбы. Что касается риторических стратегий, студенты предпочитают такие приемы, которые направлены собственно на убеждение тем, что предназначены для установления контакта с аудиторией.

По окончании работы над темой студентам предлагалось без подготовки высказаться по одному из предложенных вопросов. Высказывание оценивалось по следующим критериям: выполнение смысловой программы (отбор и логическая организация фактов, мотивированность, объем и полнота высказывания и пр.), выполнение языковой программы (использование средств связи, осложняющих элементов, цитирование и пр.), способ подачи материала (используемые стратегии, контакт с аудиторией и пр.). Разделение студентов по уровням проводилось предварительно на основе Reward Placement Test (тест для определения уровня языковой подготовки, разработанный специалистами издательского дома Macmillan в соответствии с европейской системой языковых компетенций). Результаты анализа высказываний представлены в сводной таблице в виде средних показателей от общего количества случаев. Мы наблюдали увеличение средних показателей объема высказывания в средней и слабой группе (на 1,1 и 0,6 предложений соответственно), уменьшение количества ошибок во всех группах (0,8; 1,1 и 1, 2 случаев соответственно), а также более четкое построение самого

Таблица

Результаты использования культурно-ориентированных проблемных заданий

Отклонения в оформлении структуры высказывания (средний показатель)								Объем высказывания (количество предложений, средний показатель)		Количество ошибок (средний показатель)		Осложняющие элементы (средний показатель)	
вступление		аргументация		выводы		нарушение логики, отклонения от темы							
до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Сильные студенты (12 человек)													
2	0	0	0	4	1	12	4	10	10,3	2,2	1,4	2,8	3
Студенты среднего уровня (21 человек)													
4	2	0	0	7	2	10	3	8	9,1	3	1,9	2	2,6
Слабые студенты (14 человек)													
3	1	3	0	6	2	3	2	7,7	8,3	3,4	2,2	1,5	2

высказывания с точки зрения его структурного оформления (уменьшение количества пропусков составляющих монолог-убеждение элементов и случаев нарушения их последовательности). Хотя студенты не изменили своим предпочтениям в выборе способа аргументации, в заданной ситуации они оказались способны использовать определенный способ убеждения с учетом особенностей аудитории. В частности, они стали чаще использовать такие компенсационные стратегии, как парафраза и дополнительное объяснение без предварительной просьбы. Следовательно, мы можем сделать вывод, что соблюдение следующих условий обеспечит эффективность обучения монологическому высказыванию.

1. Обучение строится с учетом специфики курса второго иностранного языка, т.е. используются возможности осознанного переноса умственных действий и учебных умений студентов с учетом предыдущего лингвистического опыта для экономии образовательных усилий; уделяется отдельное внимание формированию у студентов способности к автономному обучению.

2. Обучение устной монологической речи происходит при помощи проблемных задач, преимущественно отнесенных к профессиональной сфере и направленных на усвоение нескольких взаимосвязанных практических навыков. Три уровня использования проблемных задач для обучения иностранному языку (Г.И. Гонтарь): лингвистический, коммуникативный и методико-педагогический, – позволяют включить в структуру обучения лингвистический, риторический и психолингвистический компоненты высказывания и определяют направления работы над языковым и структурным его оформлением.

3. Формирование у студентов способности планировать и осуществлять высказывание происходит на основе фреймового подхода к обучению устной речи.

4. Материал для анализа и тренировки отбирается по следующим критериям: типичность ситуаций для культуры изучаемого языка, практическая польза языкового материала и применяемых приемов убеждения.

Литература

1. *Астафурова, Т.Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. … д-ра пед. наук / Т.Н. Астафурова. – М., 1997.

2. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю.К. Бабанский. – М., 1982.

3. *Бродт, И.С.* Спонтанный монолог в лингвистическом и социальном аспектах (на материале текстов разговорного типа): дис. … канд. фил. наук / И.С. Бродт. – СПб, 2007.

4. *Гонтарь, Г.И.* Использование проблемных задач при обучении немецкому языку как 2-му иностранному / Г.И. Гонтарь. – М., 1987.

5. *Касевич, В.Б.* Языковые структуры и когнитивная деятельность / В.Б. Касевич. – М., 1989.

6. *Махмутов, М.И.* Вопросы организации процесса проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань, 1972.

7. *Стернин, И.А.* Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. – Воронеж, 2001.

8. *Халеева, И.И.* Основы теории обучения понимания иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.И. Халеева. – М., 1990.

9. *Щепилова, А.В.* Концепция обучения французскому языку как второму иностранному (на базе английского) / А.В. Щепилова. – М., 1999.