Министерство образования и науки РФ

Государственное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Иркутский государственный лингвистический университет»

Кафедра методики преподавания иностранных языков

## Особенности обучения учащихся начальной школы устной коммуникативной компетенции (английский язык, 2 класс).

## Дипломная работа

Выполнил(а):

студент(ка) группы ТМПА3-06-02

факультета заочного обучения

направления подготовки (специальности)

Лингвист. Преподаватель.

Шульпина О.Н.

Научный руководитель:

Шерстеникина В.А., к. пед. н., профессор

К защите допускаю:

Декан факультета заочного

обучения

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Авдосенко, Е.В., к. фил. н., доцент

 (дата) (подпись)

 К защите допускаю:

Зав. кафедрой методики преподавания

иностранных языков

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Казанцева, А.А., к. пед. н., доцент

 (дата) (подпись)

Иркутск 2011

**Содержание:**

**Введение………………………………………………………………………...3**

**Глава 1.Иноязычная устная коммуникативная компетенция – как целеполагание в обучении иностранному языку учащихся начальной школы.**

* 1. **Характеристика понятий: коммуникативная компетенция, иноязычная устная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция………………………..…..**
	2. **Требования государственного общеобразовательного стандарта и программы к обучению учащихся начальных классов устной коммуникативной компетенции на уроках английского языка………………………………………………………………………….**

**Выводы по главе 1. ……………………………………………………………….**

**Глава 2. Психологические, физиологические и педагогические особенности учащихся вторых классов.**

* 1. **Психологические, физиологические и педагогические особенности учащихся вторых классов как условие обучения устной коммуникативной компетенции……………………………………………**
	2. **Анализ и обобщение опыта обучения особенностям устной коммуникативной компетенции учащихся вторых классов на уроках английского языка на примере Радищевской, Рудногорской и Янгелевской средних общеобразовательных школ Нижнеилимского района………………….………………………………………………………..**

**Выводы по главе 2……………………………………………………………..**

**Заключение………………………………………………………………………**

**Список использованной литературы………………………………………..**

**Введение**.

 Коммуникативная компетенция - главная цель при обучении, как на начальном этапе, так и на последующих ступенях средней общеобразовательной школы.

 Педагогам необходимо пересмотреть подходы в обучении в соответствии с психолого-физическими особенностями учащихся вторых классов, так как они существенно отличаются от пятого класса, с которого раньше начиналось обучение иностранным языкам.

 Владение устной речью позволяет реально использовать знания иностранного языка, находясь в языковой среде, общаясь с носителями языка с помощью современных средств коммуникации. Методическим содержанием урока иностранного языка должна быть коммуникация. Обучая ребят иностранному языку, необходимо учить их общаться на данном языке. А научить этому можно только в условиях общения, то есть обучение иностранному языку должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации. Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений в реальные условия.

 Коммуникативность означает подобие процесса обучения и процесса общения лишь по основным признакам, которые представляют собой целенаправленный и мотивированный характер речевой деятельности, наличие определенных взаимоотношений между собеседниками, образующими ситуацию общения, обсуждение тех тем, которые соответствуют возрасту и интересам учащихся, их уровню развития, использование тех речевых средств, которые функционируют в реальном процессе.

 Изучение иностранного языка – государственная, социальная и личностная потребность, которая проявляется в социальном взаимодействии и общении. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения. Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции.

 Термин “компетенция” по отношению к иностранным языкам получил детальную разработку в рамках исследований, которые проводились Советом Европы в Страсбурге в 1996 году для определения уровня владения иностранным языком, и определялся как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретённых в ходе обучения знаний, умений и навыков.

 Начальная школа выступает в качестве первой ступени, на которой закладываются и начинают развиваться основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе и с носителями языка, на элементарном уровне.

 Коммуникативная компетенция - способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В её основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [23].

 Устная речь всегда занимала доминирующее положение при обучении иностранному языку, что нашло отражение в программах и соответственно в отечественных учебно-методических комплектах по иностранному языку. Письменная речь выступала лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, позволяющее обучающимся лучше усвоить программный языковой материал и как средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучающихся.

 Вопрос формирования коммуникативной компетенции в устной речи при обучении иностранному языку был всегда очень актуальным, какой бы период развития методики мы не рассматривали.

  **Актуальность** избранной нами темы исследования заключается в том, что языковые умения и навыки формируются только в речи и никакого другого пути овладения языком на современном этапе не существует. В устной речи реализуется большая часть потенциала языка. Вряд ли кто-нибудь станет оспаривать тот факт, что устная коммуникация в современном мире чрезвычайно велика. Говорение является продуктивным видом деятельности. Роль устной речи в обучении иностранному языку велика, так как она позволяет сохранить языковые и фонетические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение на иностранном языке. Изучением проблем формирования коммуникативной компетенции при обучении устной речи занимались такие известные методисты, как Т.П. Леонтьева, В.Н. Филатов, Е.И. Пассов, И.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, П.К. Бабинская, Я.М. Колкер, М.В. Гамезо, И.В. Головань, Е.С. Устинова, Н.И. Гез, Т.М. Еналиева, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий, А.А. Утробина, А.Н. Щукин и многие др.

 Мы считаем, что для наиболее успешного обучения иностранному языку необходимо формировать умения и навыки устной речи.

 **Объектом** нашего дипломного исследования является процесс обучения английскому языку во втором классе.

 **Предметом** же нашего выпускной квалификационной работы является исследование особенностей обучения учащихся вторых классов устной коммуникативной компетенции на уроках английского языка.

 **Целью** является выявление особенностей обучения учащихся вторых классов устной коммуникативной компетенции и обоснование разработки некоторых рекомендаций для учителей при обучении устной речи на иностранном языке на начальном этапе.

 **Задачи**:

1. Выявить особенности обучения устной речи на иностранном языке на начальном этапе;
2. Дать теоретическое обоснование особенностям процесса обучения устной коммуникативной крмпетенции;
3. Обобщить педагогический опыт по обучению устной коммуникативной компетенции учащихся вторых классов на уроках английского языка, учителями средних общеобразовательных школ.

**Методы** научного исследования, которые были нами использованы в процессе решения цели и задач исследования:

- методы теоретического исследования: изучение, анализ, отбор и систематизация психолого-педагогической, методической литературы по теме; анализ учебно-методического комплекта и других нормативных документов;

- методы эмпирического исследования: наблюдение, анализ, обобщение педагогического опыта.

**Теоретическая значимость** состоит в том, что проанализирован, обобщён и систематизирован материал по проблеме формирования устной коммуникативной компетенции, также обощен педагогический опыт учителей по обучению устной коммуникативной компетенции учащихся вторых классов.

**Практическая значимость** состоит в том, что обобщенный педагогический опыт и методические рекомендации учителям английского языка, могут быть использованы в преподавании этого предмета в начальной школе.

 Структура выпускной квалификационной работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы.

 **Глава 1. Устная иноязычная коммуникативная компетенция – как целеполагание обучения иностранному языку учащихся начальной школы**

* 1. **Характеристика понятий: коммуникативная компетенция, устная иноязычная коммуникативная компетенция**

 Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность, мы постоянно запрашиваем, передаем и храним информацию, т.е. активно занимаемся коммуникативной деятельностью [19].

 Обращаясь к теоретическому аспекту вопроса, мы видим в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Б.Р. Ломова, В.Н. Мясищева, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта. В общении люди раскрывают свои личностные качества. Авторы подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения. Это объясняется тем, что в процессе коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, отмечают авторы, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности.

 Прежде чем говорить о проблемах формирования коммуникативной компетентности, необходимо проанализировать определения, данные коммуникации в психолого-педагогической литературе, и выявить ее сущность.

 Необходимо отметить, что в последнее время широкое распространение получил термин «коммуникация», наряду с термином «общение». Впервые термин «коммуникация» [от лат. сommunicatio от communicare – делать общим, сообщать, беседовать] появилась в научной литературе в начале XX века и рассматривалась зарубежными исследователями в контексте двух основных общетеоретических построений: 1) бихевиоризма (основой коммуникации является не язык как система, а непосредственные речевые сигналы, манипулируя которыми можно воспитать человека любого склада; представителем этого подхода является Д. Уотсон); 2) символического интеракционизма (персонализма), где коммуникация есть внутренняя метафизическая способность личности открывать в себе чувства другого (Дж. Г. Мид).

 После II Мировой войны определились два основных подхода к коммуникации: 1) информационный – рассматривает средства информации в качестве единственного стимула и источника социального развития (Белл, Бжезинский); 2) второй подход утверждает, что основным результатом коммуникации является понимание человека другим человеком, т.е. взаимное понимание (Шюц) [23].

 Некоторые отечественные исследователи выделяют речевую коммуникацию и техническую, что на наш взгляд имеет некое соответствие с вышеописанными двумя подходами к коммуникации. Техническая представляет собой совокупность устройств, обеспечивающих прием и выдачу информации.

 Компонентами коммуникации являются: 1) отправитель сообщения; 2) передатчик сообщения; 3) канал связи; 4) приемник; 5) получатель сообщения. Речевая коммуникация включает отправителя речи, получателя речи, их речевую деятельность и сообщение как продукт речи. Канал связи здесь соответствует условиям протекания речевого действия, передатчик и приемник – свойствам речевых механизмов коммуникантов. В речевом общении принимается во внимание ситуация общения. Таким образом, исследователи (М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко) выделяют пять основных компонентов в речевой коммуникации:

1) ситуация общения;

2) отправитель речи;

3) получатель речи;

4) условия протекания речевого действия;

5) речевое сообщение.

 В условиях учебного процесса ситуация задается педагогом. Предметом речевой деятельности являются мысли, которые выражаются в связи с определенными мотивами в пределах определенной темы. Побуждение к речи может быть и внутренним (исходящим из потребностей самого человека) и внешним (исходящим от другого лица). Сама ситуация может заключать в себе противоречия, которые будут решены в процессе коммуникативного взаимодействия. Такая ситуация называется проблемной. Динамичность ситуации зависит от активности коммуникантов, их заинтересованности в общении, общности интересов, их отношением друг к другу, к ситуации [23].

 Обратившись к словарю русского языка, мы получили следующие определения коммуникации. В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» рассматривается как сообщение, общение. Речь как средство коммуникации (прил. – коммуникабельный). В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины эквивалентами.

 В отличие от предметно-практической деятельности, действие в коммуникации направлено на установление отношений между субъектами, а не на создание овеществленного результата. А.Б. Добрович выделяет четыре основные фазы в процессе осуществления коммуникации:

1) побуждение к действию;

2) уточнение ситуации действия;

3) само действие;

4) свертывание действия.

 Основной единицей коммуникации является речевой акт. Для того, чтобы понять природу коммуникации необходимо рассмотреть природу речи. Эта проблема была разработана в исследованиях отечественных педагогов и психологов Л.С. Выготского, Л.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Л.А. Чистович и др. Наиболее активную работу в области речевой деятельности приводит А.А.Леонтьев. Он выделяет внутреннюю и внешнюю речь и определяет различие структур внешней и внутренней речи. Структура внутренней речи характеризуется эллиптичностью, предикативностью, технике речи свойственна свернутость, может быть эмоционально насыщена. Основными признаками внешней речи, проявляющейся при говорении, является ее озвученность, адекватность ситуации общения, эмоциональная окраска. Особенно важно подчеркнуть тот факт, что любое коммуникативное действие имеет своей отправной точкой внутренне намерение или внешнее побуждение. По мнению А.А. Леонтьева, осуществляя общение, учащийся должен говорить не ради самой речи, а ради того, чтобы она оказала нужное воздействие [23].

 Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем как коммуникативность (Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А. Джекобе). Для того, чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

 Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г.М. Андреевой, мы выделяем комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений:1) межличностной коммуникации; 2) межличностного взаимодействия; 3) межличностного восприятия.

 Первый вид умений включает в себя использование и невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т.д. Второй вид умений представляет собой способность к установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды. Третий вид характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его. Владение этими умениями в комплексе обеспечивает коммуникативное общение [23].

 Таким образом, владение перечисленными умениями, способность устанавливать контакт с другими людьми и поддерживать его была определена как коммуникативная компетентность рядом исследователей (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровский, П.В. Растянников и др.).

 Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности личности является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у человека были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения.

 Исследователи определили коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения коммуникативного воздействия в определенном круге ситуаций межличностных контактов.

 А.Б.Добрович рассматривает коммуникативную компетентность как постоянную готовность к контакту. Это объясняется ученым с позиций сознания, мышления. Человек мыслит и это означает, что он живет в режиме диалога, при этом человек обязан постоянно учитывать изменчивую ситуацию в соответствии со своими интуитивными ожиданиями, а также с ожиданиями своего партнера.

 В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров определял коммуникативную компетентность как составную часть человеческого бытия, которая присутствует во всех видах человеческой деятельности. Они подчеркивают, что проблема состоит в том, что не все люди представляют себе, каким образом могут быть реализованы те или иные коммуникативные акты. Из этого следует, что для того, чтобы совершать эти коммуникативные акты, необходимо обладать определенными навыками и умениями. Соответственно в процессе обучения должна быть заранее определена целевая установка на формирование коммуникативной компетентности личности, а значит должны быть определены методы и средства формирования [23].

Современные интерпретации коммуникативной компетенции в области преподавания иностранных языков восходят к определению американского ученого Д. Хаймза, согласно которому, «коммуникативная компетенция - это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурозначимых обстоятельствах».На современном этапе существуют две точки зрения о составе коммуникативной компетенции.

Согласно точке зрения Гез Н.И., коммуникативная компетенция предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникантами, умение организовывать речевой общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [10].

Бим И.Л. выделяет следующие составные части коммуникативной компетенции: *лингвистическая компетенция*, в том числе социолингвистическая (владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста); *тематическая компетенция* (владение экстралингвистической информацией, в том числе страноведческой); *cоциокультурная компетенция* (поведенческая, знание социокультурного контекста); *компенсаторная компетенция* (умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения); *учебная компетенция* (умение учиться) [5]. Их взаимосвязанное формирование обеспечивает развитие коммуникативных, общеучебных и специальных учебных, компенсаторных умений, личностных отношений к постигаемой культуре и процессу овладевания этой культурой, осознание учащимися в процессе освоения ими опыта творческой, поисковой деятельности, явлений как своей, так и иной действительности, их общности и различия. Овладение коммуникативной компетенцией предполагает освоение четырех видов речевой деятельности - аудирования, говорения (устная коммуникативная компетенция), чтения и письма [6].

 Устная коммуникативная компетенция состоит из обучения говорениюи аудированию. Целью обучения говорению на иностранном языке является обучение неподготовленной речи. Неподготовленная речь - это такойуровень владения иностранным языком, при котором обучающийся в состоянии без подготовки во времени и прямых побуждений к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях [22]. При этом, диалог, будучи исходной предпосылкой общения, первичной и родовой формой человеческой общности, выступает и как оптимальный результат общения. В диалоге реализуется эмоциональная и личностная раскрытость партнеров, доверительность и искренность выражения чувств и состояний, создается эмоциональное единство и согласие. В диалоге воздействие перестает существовать, оно уступает место психологическому единству партнеров. Диалогическое общение предполагает совместное видение, совместную направленность на решение проблем, соучастие и равноправие. В этом смысле любое подлинно диалогическое общение людей является педагогическим общением. Общение диалогично по своей природе, и хотя есть и многосторонние его формы (к примеру, дискуссия, полилог и др.), акт социального взаимодействия как единица общения двухсторонен. При этом в акте общения предполагается смена ролей коммуникантов (говорящий / слушающий). В учебных условиях такими коммуникантами могут быть как преподаватель и ученик, так и два и более обучающихся. При коммуникативном подходе ведущим критерием успешности акта общения с позиции говорящего и слушающего должно быть достижение цели общения. Она достигается путем последовательного решения ряда коммуникативных задач. При этом в качестве побудителей действия выступают коммуникативные намерения. Законченный акт общения требует наличия у коммуниканта достаточного уровня коммуникативной компетенции, что подразумевает овладение целым комплексом сложных коммуникативных умений, формирующихся на базе более простых частных умений, овладение которыми происходит последовательно.

 Можно сказать, что в общих чертах коммуникативность заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. Точнее говоря, *коммуникативный метод* основан на том, что процесс обучения является *моделью* процесса коммуникации. Как любая модель процесс обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации, но по*основным параметрам* (по крайней мере, по принципиально важным) он ему адекватен, подобен [26].

 Методическая значимость этой адекватности объясняется двумя главными факторами:1) явлением переноса, без которого любое обучение не имеет смысла (многочисленные данные говорят о том, что перенос обеспечивается именно осознанием адекватности условий*обучения*и условий*применения* результатов обучения. Очень важно определить эти необходимые условия); 2) явлением мотивации, отсутствие которой можно наблюдать на уроках иностранного языка, что оказывает на обучение отрицательное влияние [26].

 Пассов Е.И. выделяет следующие принципы коммуникативного подхода при обучении детей говорению на иностранном языке.

 1. Прежде всего, *коммуникативность* предполагает **речевую направленность** учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, чтопуть к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность не только цель, но и средство, где и то и другое диалектически взаимообусловлено. Постоянное практическое пользование языком помогает преодолевать боязнь большинства учащихся к лингвистическим манипуляциям, делает обучение привлекательным, так как согласуется с конечной целью и тем самым обеспечивает усвоение говорения как средства общения Речевая направленность учебного процесса окажется возможной лишь при наличии речемыслительной активности учащихся, которая главным образом характеризует их деятельность. Речемыслительная активность - сердцевина коммуникативного процесса обучения. Речевая направленность предполагает оречевленность упражнений, т. е. степень, меру их подобия речи. Прежде всего, это касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, а также исключение различных псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения (к примеру диалог на уроке: «Good morning, Ann. What is your name? »). Иными словами, все упражнения должны быть упражнениями не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого (а не просто учебного) партнерства в учебном общении. Речевое партнерство зависит в значительной степени от коммуникативного поведения учителя, что тоже входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностным характером общения. Если принять во внимание, что только соблюдение речевой направленности позволяет обучить говорению как средству общения, то ее можно причислить к закономерностям обучения речевой деятельности. Следовательно, эту закономерность можно возвести в принцип и считать, чтопервым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности является **принцип речемыслительной активности**.

 2. Коммуникативность включает в себятакже и **индивидуализацию** обучения речевой деятельности, под которой понимается учет всех свойств обучающегося как индивидуальности: его способностей, его умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных свойств. Для коммуникативного метода индивидуализация является главным средством создания мотивации и активности. Свое отношение к среде человек выражает в речи. А поскольку отношение к среде всегда индивидуально, то индивидуальна, личностна и речь. При обучении иноязычной речевой деятельности индивидуальная реакция возможна лишь в том случае, если стоящая перед учеником речевая задача будет отвечать **его** потребностям и интересам как личности. Поэтому для вызова адекватной реакции необходим учет индивидуальных и прежде всего личностных свойств учащихся: жизненного опыта, контекста деятельности, сферы интересов, склонностей, эмоциональной сферы, мировоззрения, наконец, статуса данной личности в коллективе. Подобный подход гарантирует истинную *мотивацию*, а также *внутреннюю* (а не внешнюю, часто чисто формальную) *активность* обучающегося. Внешняя активность чаще всего возникает от так называемой активизации класса, привлечения учеников к участию в беседе. При наличии внутренней активности не требуется никаких дополнительных приемов активизации, так как ученик решает речемыслительную задачу, которая затрагивает его как личность и сам охотно вступает в контакт, учитывая сказанное, Пассов Е.И. рассматривает индивидуализацию закономерностью обучения. Следовательно, второй принцип обучения говорению как виду речевой деятельности, по его мнению, - это **принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта** [32].

 3. Коммуникативность связана с понятием **функциональности**. Это понятие означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. В противном случае речевое воздействие было бы невозможным. Функциональность есть самая существенная характерная черта любойречевой единицы, т. е. любой языковой формы,используемой в говорении. Нередко после курса обучения можно наблюдать, как учащиеся, зная слова, умея образовать ту или иную грамматическую форму, оказываются не в состояниииспользовать все это в говорении. Причина заключается в стратегии обучения, которая предписывает*предварительное* запоминание слов или затренировывание грамматической формы*в отрыве* от выполняемых ими речевых функций. В результате этого слово или форма не ассоциируются с речевой задачей (функцией) и затем при необходимости выполнения той или иной функции не припоминаются: переноса не происходит.

 На основе сказанного третьим принципом коммуникативного метода обучения говорению является **принцип функциональности.** Принцип функциональности определяет прежде всего адекватный процессу коммуникации отбор материала, т. е.: а) отбор из тех сфер коммуникации, к участию в которых учителя готовят учащихся; б) отбор лексики не на основе глобальной частотности, а частотности для данной речевой задачи в данной ситуации; в) отбор лексики, необходимой не для тем типа «Кино», «Магазин» и т. п., а для обсужденияпроблем межчеловеческого общения; г) отбор в плане обучения говорению в основном тех проблем, которые связаны со страной учащегося, а не изучаемого языка (что необходимо делать при обучении*рецептивным* видам деятельности). Обучение на основе коммуникативности и в целях общения предполагает усвоение не языка и его системы, а системы речевых средств, вернее, той модели данной системы, которая сможет замещать*реальную.* Построение такой модели предполагает признание объективно существующего влияния каждого данного родного языка на процесс усвоения каждого конкретного иностранного языка (влияния как положительного, так и отрицательного), признание необходимостипрофилактики на этой основе ошибок учащихся, что позволит обеспечитьуправление процессом усвоения.

 4. Коммуникативность предполагает **ситуативность** обучения. Ситуативность способна воссоздать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес подлинностью говорения. Однако коммуникативность требует переосмысления понятия «ситуация» и, следовательно, связанного с ним понятия «ситуативность». Под «ситуацией» необходимо понимать не совокупность экстралингвистических обстоятельств, а систему взаимоотношений собеседников, отраженную в их сознании; под «ситуативностью» - соотнесенность высказывания с этими взаимоотношениями. Таким образом, четвертым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности является **принцип ситуативности**.

 5. Процесс общения характеризуется постоянной сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т.п. Поэтому пятый принцип обучения говорению как средству общения - **принцип новизны** [32].

 В настоящее время методика и учебные материалы ориентированы на ознакомление обучающихся с *функциональным* аспектом изучаемого языка, подготовку обучающихся к использованию иностранным языком в *реальной* *жизни*, к способности *общаться* на иностранном языке, в чем и заключается смысл коммуникативной компетенции [11].

 Овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение иноязычным общением в единстве всех его *функций*: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной (ценностно-ориентационной) и этикеточной. В ходе реализации этих функций решаются определенные коммуникативные задачи и формируются основные коммуникативные умения.

 Бим И.Л. рассматривает следующие коммуникативные *задачи*: а) при реализации информационной функции - запросить, сообщить, объяснить информацию, воспринять и понять воспринятую информацию; б) при реализации регулятивной (побудительной) функции - побудить к чему-либо, попросить о чем-либо, предложить что-либо, посоветовать, договориться о чем-либо, воспринять побуждение и отреагировать на него; в) при реализации эмоционально- оценочной (ценностно-ориентационной) функции - выразить мнение, оценку, выразить эмоции, чувства, доказывать, убеждать, ощутить удовольствие/неудовольствие и другие чувства от воспринятой информации; г) при реализации этикетной функции - обратиться, начать разговор, выразить интерес к собеседник, внимательно слушать и слышать, поддержать разговор, закончить его, поздравить с праздником, поблагодарить, выразить сочувствие, соболезнование. Их взаимосвязанное формирование обеспечивает развитие коммуникативных, общеучебных и специальных учебных, компенсаторных умений, личностных отношений к постигаемой культуре и процессу овладения этой культурой, осознание учащимися в процессе освоения ими опыта творческой, поисковой деятельности, явлений как своей, так и иной действительности, их общности и различия [5].

 При реализации функций общения происходит формирование продуктивных речевых умений: в говорении и в письме. Акт коммуникации, как известно, представляет собой, с одной стороны, выражение каких-либо мыслей с помощью языка, т.е. порождение высказываний, а с другой стороны - понимание того, что говорят другие, т.е. понимание их мыслей, выраженных в языковой форме. В обоих случаях требуются знания как языкового (знание грамматики, лексической семантики, типов речевого использования), так и внеязыкового (знание контекста, ситуации, фоновые знания о типах событий: состояния, действия, процессы и т.п.) свойства. Чтобы реализовывать в коммуникационном акте перечисленные выше функции общения средствами иностранного языка, необходимо овладеть этими средствами: уметь их употреблять в основных видах речевой деятельности, знать определенные страноведческие реалии, особенности речевого и неречевого поведения в социокультурном контексте страны /стран изучаемого языка, уметь овладевать всеми этими знаниями, навыками и умениями, а также умениями выходить из положения при нехватке иноязычных языковых средств (компенсаторными умениями) использовать перефраз, заменять нужное слово синонимом и т.п.[5].

 Навыки коммуникативности, полученные на уроках иностранного языка, направленных на формирование вех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, будут способствовать формированию мотивации к изучению иностранного языка и применению его в практических целях. Поэтому методическим содержанием современного урока иностранного языка должна быть и задача коммуникативности. Обучая ребят иностранному языку, мы учим их общаться на иностранном языке. А научить этому можно только в условиях общения, т.е. обучение иностранному языку должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации. Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений в реальные условия. Разумеется, процесс обучения нельзя сделать полностью подобным общению, поскольку дети не имеют возможности общения в естественной языковой среде. *Коммуникативность* означает подобие процесса обучения и процесса общения лишь по основным признакам, которые представляют собой целенаправленный и мотивированный характер речевой деятельности, наличие определенных взаимоотношений между собеседниками, образующими ситуацию общения, обсуждение тех тем, которые соответствуют возрасту и интересам учащихся, уровню их развития, использование тех речевых средств, которые функционируют в реальном процессе. Поэтому при подготовке к урокам необходимо подбирать упражнения, которые обладают вышеназванными признаками, а также были бы взаимосвязаны, представляли преемственность, то есть каждое последующее упражнение было логическим продолжением предыдущего. При составлении плана урока необходимо стремиться к тому, чтобы все этапы его были объединены общим сюжетом. Необходимо продумывать коммуникативные установки, которые даются отдельным ученикам и всему классу [13].

 Таким образом, для организации речевого взаимодействия и завершения акта общения учащийся должен предварительно овладеть умениями осуществлять отдельные коммуникативные намерения и выбирать из всего их многообразия те, которые адекватны определенной цели ситуации и цели акта общения. Из этого вытекает последовательность формирования коммуникативных умений в процессе обучения иноязычному общению: сначала элементарные умения, коррелирующие с реализацией одного коммуникативного намерения, затем сложные коммуникативные умения, которые формируются на базе первых и представляют собой умение решать комплекс коммуникативных задач, обеспечивающих достижение глобальной цели общения. Комплекс вышеперечисленных коммуникативных умений и составляет способность обучаемого осуществлять устное неофициальное общение. **1.2** **Требования государственного общеобразовательного стандарта и программы к обучению учащихся вторых классов устной иноязычной коммуникативной компетенции на уроках английского языка**.

 Начальная школа – самоценный, принципиально новый этап в жизни ребенка: начинается систематическое обучение в образовательном учреждении, расширяется сфера взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус и увеличивается потребность в самовыражении.

 Начальная ступень образования вносит вклад в социально-личностное развитие ребенка. В процессе обучения формируется достаточно осознанная система представлений об окружающем мире, о социальных и межличностных отношениях, о нравственно-этических нормах. Оставаясь достаточно оптимистической и высокой, она становится все более объективной и самокритичной. Разработка примерных программ по учебным предметам начальной школы основана на Требованиях к предметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

 Цели и задачи курса по иностранному языку. Иностранный язык – один из важных и относительно новых предметов в системе подготовки современного младшего школьника в условиях поликультурного и полиязычного мира. Наряду с русским языком и литературным чтением он входит в число предметов филологического цикла и формирует коммуникативную культуру школьника, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора и воспитанию. Предмет «Иностранный язык» способствует формированию представлений ученика о диалоге культур, осознанию им себя как носителя культуры и духовных ценностей своего народа, национальной идентичности, гражданственности, норм морали и речевого поведения.

 Интегративной целью обучения иностранному языку в начальных классах является формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

 Элементарная коммуникативная компетенция понимается как способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника. Следовательно, изучение иностранного языка в начальной школе направленно на достижение следующих целей:

- формирование умения общаться на иностранном языке на элементарном уровне с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников в устной (аудирование и говорение) и письменной (чтение и письмо) формах.

- приобщение детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание дружелюбного отношения к представителям других стран;

- развитие речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений; развитие мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;

- воспитание и разностороннее развитие младшего школьника средствами иностранного языка.

 Деятельностный характер процесса преподавания иностранного языка соответствует природе младшего школьника, воспринимающего мир целостно, эмоционально и активно. Это позволяет включать иноязычную речевую деятельность в другие виды деятельности, свойственные ребенку данного возраста (игровую, познавательную, художественную, эстетическую и т.д.), дает возможность осуществлять разнообразные связи с предметами, изучаемыми в начальной школе, и формировать межпредметные общеучебные умения и навыки.

 С учетом сформированных целей обучения иностранному языку направленно на решение следующих задач:

- формирование представлений об иностранном языке как средстве общения, позволяющем добиваться взаимопонимания с людьми, говорящими, пишущими на иностранном языке, узнавать новое через звучащие и письменные тексты;

- расширение лингвистического кругозора младших школьников; освоение элементарных лингвистических представлений, доступных младшим школьникам и необходимых для овладения устной и письменной речью на иностранном языке на элементарном уровне;

- обеспечение коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования иностранного языка как средства общения;

- развитие личностных качеств младшего школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх; в ходе овладения языковым материалом;

- развитие эмоциональной сферы детей в процессе обучающих игр, учебных спектаклей с использованием иностранного языка;

- приобщение младших школьников к новому социальному опыту за счет проигрывания на иностранном языке различных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения;

- духовно-нравственное воспитание школьника, понимание и соблюдение таких нравственных устоев семьи, как любовь к близким, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших;

- развитие познавательных способностей, овладение умением координированной работы с разными компонентами учебно-методического комплекса (учебником, рабочей тетрадью, аудиоприложением, муоьтимедийным приложением и т.д.), умением работать в паре, в группе.

 При изучении иностранного языка в начальной школе стимулируется общее речевое развитие младших школьников; развивается их коммуникативная культура; формируются ценностные ориентиры и закладываются основы нравственного поведения в процессе общения на уроке, чтения и обсуждения текстов соответствующего содержания, знакомства с образцами детского зарубежного фольклора; вырабатывается дружелюбное отношение и толерантность к представителям других стран и их культуре.

 Личностными результатами изучения иностранного языка в начальной школе являются: общее представление о мире как многоязычном и поликультурном сообществе; осознание себя гражданином своей страны; осознание языка, в том числе иностранного, как основного средства общения между людьми; знакомство с миром зарубежных сверстников с использованием средств изучаемого иностранного языка (через детский фольклор – песни, сказки, некоторые образцы детской художественной литературы, традиции).

 Метапредметными результатами изучения иностранного языка в начальной школе являются:

- развитие умения взаимодействовать с окружающими при выполнении разных ролей в пределах речевых потребностей и возможностей младшего школьника;

- развитие коммуникативных способностей школьника, умения выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного решения элементарной коммуникативной задачи;

- расширение общего лингвистического кругозора младшего школьника;

- развитие познавательной, эмоциональной и волевой сфер младшего школьника; формирование мотивации к изучению иностранного языка;

- овладение умения координированной работы с разными компонентами учебно-методического комплекта (учебником, рабочей тетрадью, прописями, аудиодиском, видео- и аодиокассетами и т.д.).

 Предметными результатами изучения иностранного языка в начальной школе является: овладение начальными представлениями о нормах иностранного языка (фонетических, лексических, грамматических); умение (в объеме содержания курса) находить и сравнивать такие языковые единицы, как звук, буква, слово.

 Так как наша работа посвящена коммуникативной компетенции, мы рассмотрим результаты в коммуникативной сфере (т.е. во владении иностранным языком как средством общения)

 Речевая компетенция в следующих видах речевой деятельности

 Говорении:

- вести элементарный этикетный диалог в ограниченном круге типичных ситуаций общения, диалог-расспрос (вопрос – ответ) и диалог – побуждение к действию;

 - уметь на элементарном уровне рассказывать о себе, семье, друге; описывать предмет, картину; кратко характеризовать персонаж;

Аудировании:

- понимать на слух речь учителя и одноклассников, основное содержание набольших доступных текстов в аудиозаписи, построенных на изученном языковом материале;

Чтении:

- читать вслух и про себя небольшие тексты, включающие как изученный материал, так и отдельные новые слова, и понимать их основное содержание; находить в тексте нужную информацию;

Письменной речи*:*

- владеть техникой письма;

- писать с опорой на образец поздравление с праздником и короткое личное письмо.

 Языковая компетенция (владение языковыми средствами)

- адекватное произношение и различие на слух всех звуков иностранного языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах;

- соблюдение особенностей интонации основных типов предложений;

- применение основных правил чтения и орфографии, изученных в курсе начальной школы;

- распознавание и употребление в речи изученных в курсе начальной школы лексических единиц (слов, словосочетаний, оценочной лексики, речевых клише) и грамматических явлений.

 Социокультурная осведомленность

 - знание названий стран изучаемого языка, некоторых литературных персонажей известных детских произведений, сюжетов некоторых популярных сказок, написанных на изучаемом языке, небольших произведений детского фольклора (стихов, песен); знание элементарных норм речевого и неречевого поведения, принятых в стране изучаемого языка.

В курсе иностранного языка можно выделить следующие содержательные линии:

- коммуникативные умения в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтение и письме;

- языковые средства и навыки пользования ими;

- социокультурная осведомленность;

- общеучебные и специальные учебные умения.

 Основной содержательной линией из четырех перечисленных являются коммуникативные умения, которые представляют собой результат овладения иностранным языком на данном этапе обучения. Формирование коммуникативных умений предполагает овладение языковыми средствами, а так же навыками оперирования ими в процессе общения в устной и письменной форме. Таким образом, языковые навыки представляют собой часть названных сложных коммуникативных умений. Формирование коммуникативной компетенции также неразрывно связано с социокультурной осведомленностью младших школьников. Все указанные содержательные линии находятся в тесной взаимосвязи, и отсутствие одной из них нарушает единство учебного предмета «Иностранный язык». Предметное содержание устной и письменной речи соответствует образовательным и воспитательным целям, а также интересам и возрастным особенностям младших школьников и включает следующее:

 Знакомство. С одноклассниками, учителем, персонажами детских произведений: имя, возраст. Приветствие, прощание (с использованием типичных фраз речевого этикета).

Я и моя семья. Члены семьи, их имена, возраст, внешность, черты характера, увлечения/хобби. Мой день (распорядок дня, домашние обязанности). Покупки в магазине: одежда, обувь, основные продукты питания. Любимая еда. Семейные праздники: день рождения, Новый год/Рождество. Подарки.

 Мир моих увлечений. Мои любимые занятия. Виды спорта и спортивные игры. Мои любимые сказки. Выходной день (в зоопарке, в цирке), каникулы.

 Я и мои друзья. Имя, возраст, внешность, характер, увлечения/хобби. Совместные занятия. Письмо зарубежному другу. Любимое домашнее животное: имя, возраст, цвет, размер, характер, что умеет делать.

 Моя школа. Классная комната, учебные предметы, школьные принадлежности. Учебные занятия на уроках.

Мир вокруг меня. Мой дом/квартира/комната: названия комнат, их размер, предметы мебели и интерьера. Природа. Дикие и домашние животные. Любимое время года. Погода.

Страна/страны изучаемого языка и родная страна. Общие сведения: название, столица. Литературные персонажи книг, популярных среди моих сверстников (имена героев книг, черты их характера). Небольшие произведения детского фольклора на изучаемом языке (рифмовки, сказки, стихи, песни). Некоторые нормы речевого и неречевого этикета стран изучаемого языка в ряде ситуаций общения (в школе, во время совместной игры, в магазине).

Коммуникативные умения по видам речевой деятельности:

 В области говорения:

1. Диалогическая форма

Уметь вести:

- этикетные диалоги в типичных ситуациях бытового, учебно-трудового и межкультурного общения, в том числе полученные с помощью средств коммуникации;

- диалог – расспрос (запрос информации и ответ на него);

- диалог – побуждение к действию.

 2. Монологическая форма:

Уметь пользоваться:

- основными коммуникативными типами речи: описание, рассказ, характеристика (персонажей).

 В области аудирования

Воспринимать на слух и понимать:

- речь учителя и одноклассников в процессе общения на уроке и вербально/невербально реагировать на услышанное;

- небольшие доступные тексты в аудиозаписи, построенные в основном на изученном языковом материале, в том числе полученные с помощью средств коммуникации.

 В области чтения

Читать:

- вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале;

- про себя и понимать тексты, содержащие как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова, находить в тексте необходимую информацию (имена персонажей, где происходит действие и т.д.).

 В области письма

Владеть:

- умением выписывать из текста слова, словосочетания и предложения;

- основами письменной речи: писать по образцу поздравления с праздником, короткое личное письмо.

 Характеристика основных видов деятельности учащихся:

-задавать вопросы о чем-либо; отвечать на вопросы собеседника;

- расспрашивать о чем-либо;

- попросить о чем-либо и отреагировать на просьбу собеседника;

- начинать, поддерживать и завершать разговор;

- описывать что-либо;

- сообщать что-либо;

- рассказывать, выражая свое отношение;

- характеризовать, называя качества лица/предмета;

- воспроизводить наизусть тексты рифмовок, стихотворений, песен;

- пересказывать услышанный/прочитанный текст (по опорам, без опор);

- составлять собственный текст по аналогии.

 При непосредственном общении

- понимать в целом речь учителя по ходу урока;

- распознавать на слух и понимать связное высказывание учителя, одноклассника, построенное на знакомом материале и/или содержащее некоторые незнакомые слова.

- использовать контекстуальную или языковую догадку;

- использовать переспрос или просьбу повторить для уточнения отдельных деталей;

- вербально или невербально реагировать на услышанное;

 При опосредованном общении (на основе аудиотекста)

- воспринимать на слух и понимать основную информацию, содержащуюся в тексте (о ком, о чем идет речь, где это происходит и т.д.);

- соотносить графический образ слова с его звуковым образом на основе знания основных правил чтения;

- соблюдать правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом;

- выразительно читать вслух небольшие тексты, содержащие только изученный материал;

- прогнозировать содержание текста на основе заголовка;

- зрительно воспринимать текст, узнавать знакомые слова, грамматические явления, полностью понимать содержание;

- догадываться о значении незнакомых слов по сходству с русским языком, по контексту;

- находить значение отдельных незнакомых слов в двуязычном словаре учебника;

 Таким образом, из всего выше сказанного можно сделать следующий вывод, о том, что разработчики образовательного стандарта вывели необходимые требования к учащимся и учителю, также они являются своего рода помощью учителю при подготовке тематического планирования в целом и каждого урока в частности.

 Младшие школьники овладевают следующими специальными (предметными) учебными умениями и навыками:

 - пользоваться двуязычным словарем учебника (в том числе транскрипцией), компьютерным словарем и экранным переводом отдельных слов;

 - пользоваться справочным материалом, представленным в виде таблиц, схем, правил;

 - вести словарь (словарную тетрадь);

 - систематизаровать слова, например по тематическому принципу;

 - пользоваться языковой догадкой, например при опознавании интернационализмов;

 - делать обобщения на основе структурно-функциональных схем простого предложения;

 - опознавать грамматические явления, отсутствующие в родном языке, например артикли.

 В процессе обучения иностранного языка, младшие школьники:

 - совершенствуют приемы работы с текстом, опираясь на умения, приобретенные на уроках родного языка(прогнозировать содержание текста по его заголовку, данным к тексту рисункам, списывать текст, выписывать отдельные слова и предложения из текста и т.д.);

 - овладевают более разнообразными приемами раскрытия знечения слова, используя словообразовательные элементы; синонимы, антонимы, контекст;

 - совершенствуют общеречевые коммуникативные умения, напрмер: начинать и завершать разговор, используя речевые клише; поддерживать беседу, задавая вопросы и переспрашивая;

 - учатся осуществлять самооценку, самоконтроль;

 - учатся самостоятельно выполнять задания с использованием компьютера (при наличии мультимедийного приложения);

 Таким образом, общеучебные и специальные учебные умения, а также социокультурная осведомленность приобретаются учащимися в процессе формирования коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности.

**Глава 2. Психолого-физиологические и педагогические особенности учащихся вторых классов**.

* 1. **Психолого-физиологические и педагогические особенности учащихся вторых классов как условие обучения их основам устной коммуникативной компетенции.**

 Каждому возрасту свойственны свои психологические и физиологические особенности. При обучении иностранному языку необходимо учитывать эти особенности и уже на их основе разрабатывать программы и методики обучения.

 По утверждению Арияна младший школьный возраст обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности – учении. В этом возрасте ребенок проходит через кризис развития, связанный с объективным изменением социальной ситуации развития. Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственности за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с приобретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Поэтому новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него стрессогенной. У каждого ребенка, поступающего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на психическом состоянии, здоровье, но и на поведении ребенка [1].

 Младший школьник – это человек, активно овладевающий умениями общаться. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умений заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом этапе.

Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. Они в отличает от дошкольников в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научиться управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо. Этому в большей мере способствует указание учителя на уроке, побуждающее детей к размышлению.

 У младших школьников формируется умение планировать свои действия в процессе школьного обучения, учеба побуждает вначале прослеживать план решения задачи, а только потом приступать к ее практическому решению. Начинает интенсивно развиваться словесно – логический вид мышления.

 На уроках в начальных классах при решении учебных задач у детей формируются такие приемы логического мышления как сравнение, связанное с выделением и словесным обозначением в предмете различных свойств и признаков обобщения.

 По мере обучения в школе мышление детей становится более произвольным, программируемым, сознательным и планируемым.

 Ученики младшей школы обладают большой подвижностью речевых механизмов и продолжающей развиваются речевой способностью и, соответственно способностью к изучению ИЯ; большой склонностью к игровой деятельности и отсутствием психологических барьеров в ситуациях, требующих речевого взаимодействия и ролевого перевоплощения; недостаточным развитием произвольного внимания и логической памяти, то делает необходимым больше опираться на непроизвольное внимание и эмоционально – образную память. Они быстро утомляются и поэтому важно переключаться с одного вида деятельности на другой, используя двигательную активность.

 По мнению Арияна психологическую формулу успешного обучения можно охарактеризовать так: М+4П+С, где М – мотивация, 1П – прием либо поиск информации, 2П – понимание информации, 3П – запоминание информации, 4П – применение информации, С – системность знаний. [1]. Мотивация – побудительные силы, движущие ученика к цели обучения. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. В структуре мотивации можно выделить 4 компонента:

- удовольствие от самой деятельности;

- значимость для личности непосредственного результата деятельности;

- мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;

- принуждающее давление на личность (Б.И. Додонов).

Мотивы могут быть внешние и внутренние.

 Важно отметить то, что обучаемые дети отличаются друг от друга не только разным уровнем подготовленности к усвоению знаний. Каждый из них обладает более устойчивыми индивидуальными особенностями, которые не могут быть ликвидированы при всем старании преподавателя. Прежде всего это разные типы темпераментов: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

Сангвиник – человек с сильной, уравновешенной нервной системой, обладает высокой скоростью реакции, его поступки обдуманны, жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Высокая приспосабливаемость к новым условиям жизни. Общительный человек, продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, в противном случае он становиться вялым, скучным, отвлекается. В стрессовой ситуации борется за нормализацию обстановки. Такие дети зачастую преуспевают в обучении ИЯ, но важную роль играет формирование положительной мотивации.

Холерик – это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя затормозить, сдержать, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он старается, с полной отдачей работает, но его хватает ненадолго, но он дорабатывается до того, что ему все невмоготу. Появляется раздражение, плохое настроение, вялость. Такие чередования обуславливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную предверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми. В иноязычном общении дети-холерики очень часто испытывают затруднения, это связано с тем, что начиная говорить, они очень увлекаются и не обращают внимания на грамматическую сторону речи, тем самым затрудняют восприятие их собеседником. В результате их не понимают, а они остаются крайне расстроены.

Флегматик - человек с сильной, но инертной нервной системой, вследствие чего реагирует медленно, неразговорчив, эмоции проявляются замедленно, обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется трудностям, но не способен быстро реагировать в новых, сложных ситуациях. Прочно запоминает все усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять распорядок жизни, трудно приспосабливается к новым условиям. При серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным. Крайне важно вовлечь ребенка в процесс обучения ИЯ, что не так уж и просто. Такие дети очень тяжело приспосабливаются к новым условиям, и могут растеряться на уроках ИЯ. часто остаются причислены к разряду неспособных учеников.

Меланхолик- человек со слабой нервной системой, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать "срыв", "стопор", растерянность, поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнования, опасность и т.п.) могут ухудшить результаты деятельность меланхолика по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается не проявлять внешне свои чувства, не рассказывать о своих переживаниях, хотя часто грустен, подавлен, не уверен в себе. Меланхолики часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности. На уроках ИЯ такие ученики могут легко вступать в коммуникацию с учителем и одноклассниками, однако, при возникшей возможности побеседовать с носителем языка или просто посторонним человеком, сразу же теряются.

Индивидуальные различия касаются и познавательной сферы детей: одни имеют зрительный тип памяти, другие - слуховой, третьи - зрительно-двигательный и т.д. У одних абстракно-образное мышление, а у других - абстракно-логическое. Пренебрежение индивидуальным особенностям учащихся при обучении ведет к возникновению у них различного рода трудностей, осложняет путь достижения поставленных целей.

Изучению самооценки личности младшего школьника уделено много внимания в психологической литературе (Б.Г.Ананьев, Н.Е.Аекудинова, Ш.А.Амонашвили, И.В.Дубровина, А.И.Липкина и др.). На формирование самооценки в младшем школьном возрасте преимущественное влияние оказывает учение как новый вид деятельности, в который с приходом в школу включается ребенок. Констатируется, что самооценка младшего школьника - почти буквальный слепок оценок окружающих, в первую очередь учителя [2].

 Одним из новообразований младшего школьного возраста является рефлексия. Учитель требует от ребенка не только решение задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того – оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает что правильно. Таким образом ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека – со стороны – и оценивать свою деятельность. Это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Когда человек анализирует себя и свое поведение во взаимоотношениях с другими людьми и пытается представить, что о нем думают окружающие, он, таким образом, приходит к некоторому познанию своего «я». Это способствует пониманию особенностей своего характера, как положительных, так и отрицательных. Самопознание играет существенную роль в процессе самовоспитания. Постепенно у учащихся появляется своя точка зрения. Конечно, мнение окружающих влияет на самооценку младших школьников. Обычно, отвечая на вопрос, что о них думают другие, учащиеся начальных классов концентрируют свое внимание на конкретных делах, и лишь в средней школе дети начинают постигать особенности своего характера. Оценочные представления младших школьников достаточно ситуативные, и критерии их оценок довольно относительны.

 В проблемной ситуации привычные способы действия на позволяют решить задачу, в результате осознания необходимость рефлексии, осмысления неудач. Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего сознается, что используемые средства на соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам, затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются гипотезы, происходит интуитивное решение данной проблемы, а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения [11].

 Условием рефлексии и мышления является осознание. Обучение и развитие рефлексивных навыков осуществляется по схеме: практическая деятельность – затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации – акты осознания затруднений проблемных ситуаций – последующая рефлексия, критика действий – проектирование новых действий и реализация их.

 Процесс формирования самоконтроля зависит от уровня развития самооценки. Младшие школьники могут осуществлять самоконтроль только под руководством взрослого и с участием сверстников. Неоднозначны критерии самооценки. Индивид оценивает себя двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. Удачи и неудачи в какой-либо деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи, как правило, понижают притязания, а успех повышает их. На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемое качество или деятельность. Особое значение ребенок придает своим интеллектуальным возможностям, оценка этих возможностей другими его всегда очень беспокоит. Дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, бодры, с интересом и самостоятельно ищут свои ошибки в своих работах, выбирают задачи, соответствующие их возможностям. После успеха в решении задачи выбирают такую же или более трудную, после удачи проверяют себя или берут менее трудную. Дети с высокой адекватной самооценкой отличаются активностью, стремлением к достижению успеха в учебной деятельности. Им характерна максимальная самостоятельность, они уверены в том, что собственными усилиями смогут добиться успеха в учебной деятельности. Это основывается на правильной самооценке своих возможностей и способностей. Неадекватная заниженная самооценка у младших школьников проявляется ярко в их поведении и чертах личности. Дети выбирают легкие задачи, они как бы берегут свой успех, боятся его потерять и в силу этого в чем-то боятся самой учебной деятельности. Нормальному развитию детей с заниженной самооценкой мешает их повышенная самокритичность, неуверенность в себе. Они ждут только неудачи. Эти дети очень чувствительны к одобрению, ко всему тому, что повысило бы их самооценку. Дети с повышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личные качества. Они выбирают задачи, которые им не по силам, после неудачи продолжают настаивать на своем или тут же переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом престижности. Устойчивая самооценка младшего школьника формирует его уровень притязаний, при этом у него возникают потребность сохранить как самооценку, так и основанный на ней уровень притязаний. Знать самооценку человека очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения, в которое люди, как существа социальные, неизбежно включаются. Особенно важно учитывать самооценку ребенка, как и все в нем, она еще только формируется и поэтому в большей мере, чем у взрослого, поддается воздействию, изменению. Усваивая в процессе обучения и воспитания определенные нормы и ценности, школьник начинает под воздействием оценочных суждений других (учителей, сверстников) относится определенным образом, как и реальным результатом своей учебной деятельности, так и к самому себе как к личности. С возрастом он все с большей определенностью различает свои действительные достижения и то, что он мог бы достичь, обладая определенными личностными качествами. Так у ученика в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки. В самооценке отражается представление ребенка как об уже достигнутом, так и том, к чему он стремиться, проект его будущего – пусть еще несовершенный, но играющий огромную роль в саморегуляции его поведения в целом и учебной деятельности в частности. В самооценке отражается то, что ребенок узнает о себе от других, и его возрастающая собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств.

 Известно, что дети по-разному относятся к допускаемым ими ошибкам. Возьмем к примеру монологическое высказывание. Одни, высказываясь на заданную тему, тщательно продумывают слова, другие тут же «выпаливают» все свои мысли и совершенно не думают о правильности речи, третьи подолгу думают, особенно если работа оценивается, боясь произнести что-то неправильно. На замечания учителя: «Ты допустил в предложении ошибку» - ученики реагируют также неодинаково. Одни просят не указывать, где ошибка, а дать им возможность самим подумать и исправить. Другие с тревогой, бледнея или краснея, спрашивают: «А какая, где?» И, безоговорочно соглашаясь с учителем, покорно принимают его помощь. Третьи тут же пытаются оправдаться, ссылаясь на обстоятельства.

 Отношение к допущенным ошибкам, к собственным промахам, недостаткам не только в учении, но и в поведении – важнейший показатель самооценки личность. Нередко дети с заниженной самооценкой сразу опускают руки и отказываются проверять себя, мотивируя тем, что все равно ничего не увидят. Благожелательное отношение учителя, поощрения служат существенным стимулом, поддерживающим их деятельность. Поощряемые и подбадриваемые учителем, они постепенно включаются в работу и сами находят ошибку.

 Ребенок не рождается на свет с каким то отношением к себе. Как и все другие особенности личности, его самооценка складывается в процессе воспитания, в котором основная роль принадлежит семье и школе. Обнаружилось, что нет никакой связи между самооценкой ребенка и материальной обеспеченностью семьи. Зато прочность семьи оказалась очень важным фактором; в распавшихся семьях чаще встречались дети с пониженной самооценкой. Не выявилось связи между самооценкой ребенка и количеством времени, которое родители проводят вместе с ним. Главное – ни сколько, а как общаются родители с ребенком, важно бережное, уважительное отношение родителей к личности ребенка, их интерес к жизни сына или дочери, понимание характера, вкусов, знание друзей. В семьях, где воспитывались дети с высокой самооценкой, родители, как правило, привлекали детей к обсуждению различных семейных проблем и планов, к мнению ребенка внимательно прислушивались и относились к нему с уважением и тогда, когда оно расходилось с родительским. Совсем другая картина открылась в семьях, где жило большинство детей с пониженной самооценкой. Родители этих учеников не смогли сколько-нибудь содержательно охарактеризовать своего ребенка. Эти родители включаются в жизнь своих детей только тогда, когда они создают для них определенные трудности; чаще всего толчком к вмешательству служит вызов родителей в школу. Не существует практически такого действия, которое мог бы предпринять учитель, не опасаясь, что ребенок с заниженной самооценкой не даст ему негативной интерпретации. Неважно, на сколько позитивным будет выглядеть это действие в глазах других детей, насколько сам учитель будет вкладывать в него искренние, благие намерения – ребенок может отреагировать отрицательно в любом случае. Вот почему так важно, чтобы у ребенка с раннего детства формировалось положительное представление о себе.

 В младшем школьном возрасте происходит переход от конкретно-ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщенной, возрастает и самостоятельность самооценки. Если самооценка почти полностью зависит от оценок и поведения взрослых, то ученики 2 и 3 классов оценивают свои достижения более самостоятельно, подвергая критической оценке и оценочную деятельность самого учителя. Становясь самостоятельной и устойчивой, самооценка начинает выполнять функцию мотива деятельности младшего школьника.

 По мере того, как младший школьник овладевает учебной деятельностью, у него пробуждаются и формируются новые важные качества психики.

 Работа под руководством учителя, жизнь в коллективе соучеников, необходимость подчинять свое поведение определенным требованиям приводят к тому, что у ребенка развивается произвольность, как особое качество психических процессов. Решая учебные задачи, младший школьник встает перед необходимостью предусмотреть результаты своих действий, спланировать их порядок, наметить средства, которыми можно добиться цели. Это становиться возможным с развитием способности к планированию и выполнению действий во внутреннем плане.

 Развитие произвольности, внутреннего плана действий, рефлексии – всего того, что психологи называют новообразованиями младшего школьного возраста, - как бы новым светом освещает основные психические процессы ребенка: его восприятие и внимание, воображение, память, мышление. Развитие этих процессов проходит под знаком роста их произвольности, управляемости, осознанности [13].

 Восприятие. Ко времени поступления в школу восприятие ребенка, как правило, достигает достаточно высокого развития. У него сформировалась необходимая острота зрения и слуха, он неплохо разбирается в оттенках цвета, различает звуки речи (фонематический слух), а также высоту звуков, у него хорошее осязание. Однако, узнавая и называя форму и цвет, дети не выделяют конкретные особенности данной формы, цвета. Восприятие первоклассников недостаточно дифференцированно, у детей еще отсутствуют средства анализа воспринимаемого.

 Когда ребенок начинает учиться, его восприятие неизбежно должно стать более организованным. Вот учитель ставит перед детьми вопрос: «Сколько углов у этой фигуры?» Материал для ответа доставляет восприятие; недо увидеть в фигуре именно углы, - значит, восприятие должно стать целенаправленным. Именно поэтому так важны правильно заданные взрослым вопросы: они направляют восприятие, ориентируют ребенка на то, чтобы он видел особые, специфические признаки и свойства предметов и явлений.

 Разнообразные учебные задания требуют от школьника, чтобы он мог дать о воспринимаемом развернутый отчет по определенному плану, мог ответить на один или несколько вопросов.

 Нередко приходится сталкиваться с тем, что у детей младшего школьного возраста нет четких представлений о тех самых обычных предметах, с которыми они сталкиваются повседневно.

 Они не всегда умеют назвать части, из которых состоят предметы, а также указывать на их основные свойства. Рассматривая комнатные растения, дети, конечно, покажут и назовут цветы и листья, но только немногие отметят такие части растений, как стебель и корень.

 Чем менее знаком детям тот или иной предмет, чем сложнее он, тем поверхностей его описание. Это вполне естественно, ребенок еще только учится познавать окружающий его мир, и важно, чтобы познание начиналось с изучения простых предметов, находящихся в поле зрения ребенка.

 Младшие школьники легче всего замечают в предмете те свойства, которые характеризуют его поверхность: цвет, блеск, гладкость, пятнистость. Легко выделяется детьми величина предмета: «большой», «маленький». Рассматривая предмет, многие младшие школьники отмечают обычно ту сторону, которая характеризует его назначение. О мяче они говорят, что им играют, рассматривая кастрюлю, отмечают, что в ней варят.

 Затруднения ребенка часто связаны с отсутствием в его лексиконе необходимых слов. На вопрос о том, какого цвета стекло, восемь из десяти ответили белого, а двое сказали: «Белое, но не очень». Никто не сказал, что оно бесцветное.

 Обогащение словарного запаса ребенка способствует развитию его познавательной деятельности. Овладение словами, обозначающими свойства одного предмета, позволяет детям подметить такие же свойства и у других предметов, так расширяется кругозор детей.

 В повседневной жизни мы широко пользуемся такими понятиями, как «одинаковые», «похожие», «лучше», «хуже», «больше», «меньше»…этими словами подчеркиваются определенные отношения между предметами, явлениями, людьми, отношения, которые обнаруживаются при их сравнении.

 Параллельно с формированием русского словаря идет формирование иноязычного словаря на уроках ИЯ. Важно, чтобы учителя осознанно подходили к отбору лексики, поскольку, как и в родном языке, это должна быть наиболее употребляемая лексика, востребованная. В ИЯ заложен огромный потенциал развития ребенка. Вероятность возникновения ситуации, когда ребенок не знает многих слов на родном языке и срокойно использует их на иностранном языке крайне велика, все зависит от работы учителя.

 «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления, - писал К.Д.Ушинский. – Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представлялся какой-нибудь предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и не от чего отличить, если бы такой предьет был возможен, то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова.

 Особенности произвольной памяти младших школьников. Намерение запомнить тот или иной материал еще не определяет мнемической задачи, которую предстоит решить субъекту. Для этого он должен выделить в объекте (тексте) конкретный предмет запоминания, что представляет собой особую задачу. Одни школьники в качестве такой цели запоминания выделяют познавательное содержание текста (около 20% учащихся), другие – сюжет (23%), третьи – вообще не выделяют определенного предмета запоминания.

 Таким образом, задание трансформируется в разные мнемичнские задачи, что может быть объяснено различиями в учебной мотивации и уровнем сформированности механизмов целеполагания.

 Только в том случае, когда ученик в состоянии самостоятельно определить содержание мнемической задачи, найти адекватные ей средства преобразования материала и сознательно проконтролировать их применение, можно говорить о мнемической деятельности, произвольной во всех своих звеньях. На этом уровне развития памяти к моменту окончания начальной школы находится около 10% учащихся. Примерно столько же школьников самостоятельно определяют мнемическую задачу, но еще не достаточно владеют способами ее решения. Остальные 80% школьников либо вообще не осознают мнемическую задачу, либо она навязывается им содержанием материала.

 Любые попытки обеспечить развитие памяти разными способами без реального формирования саморегуляции (в первую очередь целеполагания) дают неустойчивый эффект. Решение проблемы памяти в младшем школьном возрасте – возможно только при планомерном формировании всех компонентов учебной деятельности.

 В поле внимания ребенка, впервые приходящего в школу, попадает много нового, у него возникают новые яркие впечатления. Особенности внимания ребенка этого возраста – непроизвольность, легкая переключаемость, отвлечение. Это не позволяет ему на первых порах надолго сосредоточиться на одном объекте или действии. Ребенок обращает внимание лишь на то, что вызывает его непосредственный интерес; интересное мешает воспринимать главное.

 В возрасте от 7до 10 лет происходят значительные сдвиги в развитие внимания. Если в первые месяцы школьной жизни детей интересует не только собственно учебные занятия, сколько все, что связано с ними и окружает их, то постепенно интересы начинают «привязываться» к тому, что изучают в школе, причем к одному в большей степени, а к другому в меньшей. В связи с этим ребенок становиться более внимательным при одних видах работы и отличается рассеянностью при других. Понятно, что такое непроизвольное внимание, зависящее главным образом от непосредственных интересов ребенка, в значительной мере связано с наглядностью и конкретностью материала, его яркостью с тем, насколько он затрагивает эмоциональную сферу.

 Однако с первых же дней школьной жизни ребенок вынужден заниматься тем, что не вызывает непосредственного интереса и что требует произвольного внимания. Для того, чтобы такое внимание сложилось, необходима организация действий ребенка, и в частности его домашних занятий. Упорядоченность времени занятий, строгое соблюдение определенного порядка действий, организация рабочего места – все это организует внимание детей, помогает им сосредоточиться.

 Концентрированность или интенсивность внимания у младших школьников может быть достаточно большой. Погруженный в какую либо работу, ребенок может «не слышать» указаний учителя. Но длиться такая сосредоточенность обычно недолго, устойчивость внимания младшего школьника еще невелика. Вот почему так важно стремиться к разнообразию в учебной работе, к постоянной смене деятельности. Нельзя забывать, что ребенок успешнее справиться с достаточно сложным заданием, требующим применения разнообразных примеров и способов работы, чем с простым, но однообразным заданием [13].

 Объем внимания младших школьников достаточно узок. Рассматривая картинку, дети сосредотачиваются по преимуществу на двух-трех предметах. Также у младших школьников слабо развито распределение внимания. Дети, стоит только заговорить учителю, прекращают свою работу, чтобы его выслушать, или же продолжают работу, но при этом не понимают ни одного слова из того, что говорит учитель. Однако, уже к третьему классу дети уже способны грамотно распределять внимание и контролировать свои действия.

 Крайне важно ограничить число одновременно решаемых задач. Например, при изучении грамматического правила, поставлена задача о верном произнесении фразы, содержащей новый грамматический материал, однако, к этому времени учащихся уже не должна сильно занимать мысль о правильном произношении звуков, содержащихся в данной фразе: эта операция должна быть уже в той или иной степени автоматизирована.

 Целесообразно указать роль воображения в изучении ИЯ, т.к. эта функция сознания часто не учитывается или недооценивается педагогами, родителями, а порой и психологами.

 Это может быть объяснено тем, что воображение чрезвычайно сложно вычленить из ряда других познавательных структур – прежде памяти и мышления. Воображение органично связано со всей познавательной деятельностью, без воображения не обходиться ни один акт восприятия, памяти, мышления. Именно поэтому фантазию нельзя отнести однозначно как к сфере чувственного, так и рационального познания. Воображение демонстрирует целостность психической сферы человека, взаимосвязь и взаимозависимость всех ее компонентов.

 Основная характеристика воображения – нацеленность на будущее. Не случайно его определяют как опережающее отражение, имея в виду способность человека предвидеть, предвосхищать грядущие события. Воображение весьма тесно переплетается с мышлением, но если последнее отражает существенные закономерные свойства объективно существующих явлений, то воображение способно создать то, что объективно не существует, или даже принципиально не возможно. Именно поэтому без воображения не возможны творческие виды деятельности. Развивая эту функцию, мы тем самым создаем предпосылки для формирования у него творческих способностей.

 Указанные свойства воображения должны быть напрямую востребованы при обучении ИЯ. Тесная связь с памятью выражается в ярком, живом, эмоционально-окрашенном воспроизведении прошлого опыта. Что в свою очередь дает возможность активизировать имеющиеся знания, представления, переживания ребенка и наполнить их новым языковым обозначением. Использование воображения для актуализации необходимого образа позволяет избежать такого промежуточного языкового явления как перевод. Также воображение облегчает понимание, так как дает возможность сопоставить все компоненты коммуникации с имеющимся прошлым опытом.

 Взаимосвязь воображения с восприятием также содействует активизации опыта. Очень важно использовать способность воображения вызывать яркий образ, наполненный определенными свойствами и качествами, и даже вызывать эмоциональное к нему отношение по одному из воспринимаемых признаков (звук, тактильное ощущение и т.д.). Это воспринимается ребенком как игра, очень увлекает его и дает возможность мотивировать речевую деятельность.

 Взаимосвязь воображения с мышлением позволяет реализовать прогностические элементы в процессе обучения ИЯ. Умение предвидеть, предвосхищать, догадываться лежит в основе речевого восприятия. При восприятии речи на основе анализа всех коммуникативных компонентов – ситуативных (контекстуальных), эмоциональных, паралингвистических и собственно лингвистических – воображение упреждающе синтезирует образ, активизируя нужные семантические структуры для его языковой идентификации.

 В этом случае педагогическая задача состоит в предоставлении воображению наиболее богатой и разнообразной, но целенаправленно подобранной «пищи». Психолого-педагогическая задача состоит в обучении приемам «считывания» информации и логической ее обработки.

 Таким образом, необходимо отметить, что учет психологических особенностей детей младшего школьного возраста, таких как: внимание, мышление, память, воображение, восприятие, играет важную роль при обучении и воспитании детей. Более того не менее важно значение имеет учет темперамента и эмоциональных особенностей ребенка, поскольку данные характеристики прямо влияют на склонность к общению как на родном языке, так и на иностранном, а значит и развитию устной коммуникативной компетенции.

* 1. **Обобщение опыта по обучению особенностям устной коммуникативной компетенции учащихся вторых классов на уроках английского языка.**

Роль учителя – превратить обучение английскому языку в радостную деятельность таким образом, чтобы заинтересовать ребят и побудить желание учиться.

**Изучение опыта** строится в соответствии с концепцией модернизации российского образования. Опыт коммуникативного обучения английскому языку приобретают особое значение, т. к. коммуникативная компетенция выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении английским языком, а также на образование, воспитание и развитие личности школьника.

 Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях, средствах коммуникации (использовании новых информационных технологий) требуют повышения коммуникативной компетенции школьников, совершенствования их филологической подготовки, поэтому приоритетную значимость приобрело изучение английского языка (АЯ) как средство общения и обобщения духовного наследия стран изучаемого языка и народов.

 Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности всех ее составляющих:

- речевой компетенции

- совершенствование коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме);

- умения планировать свое речевое и неречевое поведение;

- языковой компетенции — систематизации ранее изученного материала;

- овладения новыми языковыми средствами в соответствии с отобранными темами и сферами общения: увеличение объема используемых лексических единиц;

- развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях;

- формирования социокультурной компетенции — увеличения объема знаний о социокультурной специфике англоговорящих стран, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка;

- компенсаторной компетенции — дальнейшее развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации;

- учебно-познавательной компетенции — развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению АЯ, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания.

 Сущность представляемого опыта: формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, необходимой и достаточной для общения в пределах предпорогового уровня. Коммуникативная компетенция обучающихся целенаправленно формируется на уроках и во внеурочное время (внеклассных занятиях) через разнообразные формы, методы и приемы работы.

 Теоретическая база опыта: новые задачи в обучении АЯ предполагают изменения в требованиях к уровню владения языком, содержания и организации материала, использованию адекватных форм и видов контроля при разных вариантах его изучения. В своей работе учитель опирается на интегрированный подход к обучению АЯ, особенно в области развития культуры речи, т. е. развитие таких компетенций, как коммуникативно-стратегическая, дискурсивная, социокультурная и др.

 Расширяются способности учащихся использовать английский язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций. В ходе диалога культур учащийся — российский коммуникант, с одной стороны, проникает в культуры других народов, а, с другой стороны, глубже постигает культуру родной страны, отраженную как в зеркале, в культуре страны изучаемого языка. Расширяются знания детей об окружающем мире, появляется интерес к произведениям мировой художественной литературы, желание использовать полученные знания и творческие способности как на уроках АЯ, так и на других уроках (информатика, география, литература, русский и другие).

Для успешного опыта необходимо:

1. Социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач;

2. Социальная активность и криативность;

3. Чувство профессионального долга и личная ответственность;

4. Занятия по самообразованию и самовоспитанию;

5. Иметь в наличии учебно-методическую базу (методическую и справочную литературу, дидактический материал);

6. Предметная компетенция в сфере учительской специальности;

7. Профессиональная самореализация;

8. Работа с родителями;

9. Сотрудничество с учреждениями дополнительного образования, библиотеками, педагогического коллектива школы;

10. Иметь в наличии аудио и видеоматериалы, мультимедийные диски;

 Система работы учителя

Каждый учитель в своей работе пытается создать эффективную, организационную, методическую систему формирования и развития коммуникативных навыков учащихся.

 Элементы системы:

· Отбор дополнительного теоретического материала;

· Расширение полученных знаний через использование межпредметных связей;

· Использование регионального компонента;

· Направленность приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса на активизацию познавательной и практической деятельности учащихся;

· Организации работы с родителями;

· Внеклассная работа как средство активизации познавательного интереса школьников;

 Теперь рассмотрим некоторые пункты подробнее, какие же особенности и приемы используют учителя из посещенных нами школ в своей практике обучения устной иноязычной компетенции.

 Современные принципы коммуникативного обучения АЯ требуют учета соответствующих дидактических принципов «доступности», «возрастных и индивидуальных особенностей учащихся», «последовательности и систематичности в обучении». В своей работе учитель руководствуется следующими положениями, характерными для коммуникативного обучения общению на АЯ: о коммуникативной направленности обучения всем видам речевой деятельности и средствам языка, о стимулировании речемыслительной активности учащихся, об индивидуализации обучения, о ситуативной организации процесса, о новизне и информативности учебного процесса (И. Л. Бим, Е. И. Пассов).

Всеми учителями собранбольшой дидактический материал, такой как приложения к УМК, видео- и аудио приложения по устным темам, включая региональный компонент, в виде портретов известных людей местного, регионального значения, также родной страны и стран изучаемого языка. учащимися старших классов оформлена выставка по экологическим проблемам поселка, области, страны и мира, учитель пользуется материалами данной выставки при изучении лексики по теме «Природа». На таких уроках у школьников формируется уважение к родной стране, к ее людям, к окружающей среде. Учащиеся обсуждают такие проблемы, как гуманное отношение к природе, к животному миру, защита окружающей среды, вопросы здорового образа жизни, во втором классе, в связи с малым лексиконом иностранных слов такие беседы проводятся на русском, или с использованием примитивных фраз и изученных слов.

Уроки английского языка – это благодатная почва для реализации межпредметных связей. Русский язык, литература, история, география, ИЗО, музыка, биология – это предметы, содержание которых в той или иной мере находит отражение в тематике программы по АЯ. В практику работы учителя вошли интегрированные уроки с информатикой («Использование АВС — английского алфавита в изучении клавиатуры компьютера»), музыкой («использование музыкального сопровождения для изучения темы «Природа», «Цвета», географией («Географическое положение родной страны, стран изучаемого языка на вводных уроках – знакомство с иностранным языком»).

 Применение новых информационных (компьютерных) технологий используется в изучении лексики по разным темам, например Галина Ивановна Цезарева учитель иностранного языка в Радищевской школе разработала и внедряет в обучение подобного рода программы, но в связи с отсутствием мультимедийного оборудования в кабинете иностранного языка, это не всегда удается. Являясь опытным педагогом она находит альтернативные решения данной проблемы и использует обычные формы работы, такие как составления кроссвордов, решения лексических ребусов, составления диалогических реплик. При изучении алфавита использует игру «встань по алфавиту». Дети разбиваются на команды и получают по одной букве, одна команда заглавные, другая строчные. По команде: one, two, three! Дети должны встать по алфавиту. Побеждает команда вставшая первой.

 Дремлюк Оксана Павловна учитель МОУ СОШ № 16 г. Зимы при знакомстве с детьми использует мяч, при броске каждый должен назвать свое имя. При изучении цветов использует небольшой проект «Бабочка», на уроке дети должны нарисовать бабочку и назвать цвета которые в нее входят.

У каждого из учителей наблюдается использование на уроках упражнений с использованием таких элементов, как образные сравнения, пословицы, поговорки фразеологические обороты, что повышает мотивацию обучаемого (загадках, народных приметах, легендах, поверьях, стихах, песнях как на родном языке, так и на изучаемом).

 Так как последние годы свидетельствуют о значительном повышении интереса к АЯ как средству международного общения. АЯ признан языком профессионального общения в разных сферах деятельности, а появление компьютеров поставило использование АЯ в особое положение с другими языками, поэтому учитель работает над задачей поддержания постоянного, устойчивого познавательного интереса.

Учитываются психологические особенности развития восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления учащихся второго класса, в учебном процессе отводит большое место игровым формам работы, развивающим логическое мышление, эмоции, активность, воображение, догадку. Например при изучении лексики по теме «Одежда» игра «Help to Ann», дети должны одеть куклу и назвать то, что они одели, а учитель решает, кто лучше и быстрее это сделал, тот и победил.

Галина Ивановна апробирует собственные элементы педагогической технологии поддержания интереса, заключающиеся в роли и месте эмоционального фактора, принципа сознательного включения чувств в процесс обучения, в этом случае происходит усвоение материала на уровне трех сфер: эмоциональной; когнитивной; психомоторной. Например при изучении темы «Семья», каждый ребенок рассказывает о своей семье, используя фото, когда изучается тема «животные», детям разрешается приносить домашних питомцев или их фотографии. При изучении темы «Времена года» учитель отводит особую роль музыке, что объясняется способностью музыкально-акустических стимулов вызывать определенные эмоциональные состояния, учащиеся аргументировано высказывают свою точку зрения и могут пояснить, почему выбранное время года они называют любимым. Учитель практикует элементы эмоционального влияния с целью мотивирования, снятия напряжения и скованности, стимулирования когнитивных и ассоциативных процессов, а в конечном итоге речевой деятельности учащихся на примере соединения музыки и движений. Учащиеся поют под фонограмму известные им песни, демонстрируют движения, называемые ими предполагаемые по содержанию текста. Коллаж (соединение речи и картинок в фото) используется учителем по теме «Внешность», учащиеся получают большое количество картинок с героями, какие они были в детстве и сейчас, описывают внешность, семью или получают фото современной знаменитости страны изучаемого языка. Юмор и ирония поощряются. Подобная форма работы вызывает у каждого учащегося живой эмоциональный отклик и желание принять непосредственное участие.

 Эмоциональное насыщенное усвоение АЯ, в целостном обучении учащихся АЯ носит деятельностный характер, что обеспечивается взаимодействием речевых и неречевых действий, а также движений, зрительных, слуховых и кинестетических представлений. И в целом успешно развивает познавательный интерес и творческие способности учащихся.

 Так как в последние годы уделяется все больше внимания здоровому образу жизни, на уроках вводятся физ. минутки – выполнение несложных физических упражнений под рифмовки или музыку, это наблюдается у всех учителей, в посещенных классах. Так же практикуется и мной на собственных уроках, способствует развитию не только физического состояния детей, но и устной речи.

 Учитель ставит такие задачи в организации самостоятельной деятельности учащихся, которые позволяют в дальнейшем успешное специализированное доучивание, дает возможность осуществлять самообучение АЯ в нескольких направлениях:

· поддержание и совершенствование достигнутого уровня коммуникативной компетенции;

 Поэтапно осуществляет формирование элементов самоконтроля обучающихся:

· научиться понимать и принимать контроль учителя;

· научиться наблюдать и анализировать учебную деятельность своих одноклассников;

· научиться осуществлять самонаблюдения своей учебной деятельности, анализ, корректировку и оценку.

 При формировании самоконтроля учитель руководствуется принципами посильности и доступности:

· дает установку на контроль одного из аспектов языка: грамматики, лексики, фонетики;

· затем усложняет задачу включением в контроль двух аспектов и в конечном результате контроль учащихся направляется не только на языковое оформление, но и на содержание продукта речевой деятельности.

 Неотделима оценка и самооценка, учащиеся знакомятся со схемой: оценка учителя – взаимооценка - самооценка. Галина Ивановна сначала сама оценивает работу каждого ученика, потом каждый ученик оценивает работу своего соседа по парте и далее дается оценка своей собственной работе.

 Важный аспект в работе — больше времени отводить на организацию и осуществление группового самоконтроля. Контроль в группе мотивирует и стимулирует учащихся к самоконтролю. Групповое взаимодействие обогащает знаниями и умениями, как специальными, так и общими учебными действиями, служит формированию целеполагания, самоконтроля и самооценки.

Метод проектов на уроке АЯ: учащиеся делятся на группы, выбирают совместные задания и планируют результат и форму их представления самостоятельно, в каждой группе выбирается «духовный лидер», который следит за эмоциональным состоянием каждого, и «контролер», который следит за работой каждого и группы в целом. Дети самостоятельно самостоятельно делятся на подгруппы, каждый получает свое задание. На пример после изучения алфавита, учащиеся при помощи учителя выполняют проекты по изготовлению книжек – малышек.

 Системы обучения АЯ в урочное и внеурочное время включает разнообразные мультимедийные средства, в том числе сеть Интернет, электронную почту для обучения чтению и письму. Педагог использует, кроме традиционного, такие формы построения педагогического процесса по иностранному языку.

· урок-игра («Путешествие по зоопарку»);

· урок-разговор по душам («Внешность»)

· урок-экскурсия («Мой поселок», «Покупки» и т.д.)

 Условия: благоприятный морально — психологический климат, тесная дружба детей и родителей, повышенной внимание к состоянию здоровья всех членов семьи.

 Родители стали вместе с детьми готовить праздники, помогать в приготовлении и приобретении наглядности, оформлении мероприятий, кабинета, изготовлении сувениров, подборке необходимой литературы, в выполнении проектов.

В основу обучения положен принцип коммуникативно-ориентированного обучения. Данный принцип реализуется через преодоление противоречия между обучением в «жизнеподобных» ситуациях и необходимыми другими упражнениями. Поэтому учитель направляет внеклассную работу на формирование определенных коммуникативно-познавательных действий, учет индивидуальных способностей каждого учащегося. Для этого проводятся конкурсы, игры, викторины на параллель:

· конкурс на лучший проект по теме «алфавит»;

· «Великобритания»;

· Игра «Записки» направлена на отработку лексики школьного и классного обихода. Развивается умение использовать справочную литературу при подготовке к мероприятию, применять полученные знания на практике.

· Походы на природу и экскурсии по поселку с целью развития наблюдательности, переноса знаний в реальные ситуации.

 Изученная нами практика преподавания иностранного языка показывает, что высокая эффективность обучения иноязычной речевой деятельности активизирует работоспособность учащихся, желание работать творчески, добиваться хороших результатов.

**Список использованной литературы:**

1. Ариян, М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам [Текст] / М.А. Ариян // иностранные яз. в шк. – 1999.-№6.
2. Ариян, М.А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранным языкам в классах с неоднородным составом обучаемых [Текст] / М.А. Ариян / Иност. яз. в шк. – 2007. - №1.
3. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]: учебное пособие / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 1995. – 352с.
4. Беляев, Б.В. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке [Текст] / Б.В. Беляев // Методическая мозаика. - 2006. - №8.
5. Бим, И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / И.Л. Бим // иност. яз. в. шк. – 1996. № 1.
6. Бим, И.Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса [Текст] / И.Л. Бим // Иностр. яз. в шк. - 1996. - № 1.
7. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку [Текст] / Н.Н. Болдырев // Иностр. яз. в шк. - 1998. - № 3,4.
8. Гальскова Н.Д., Цели и содержание обучения говорению в начальной школе [Текст] / Н.Д. Гальскова, М.Б. Чепцова // Иностр. яз. в шк. - 1995.- № - 6.
9. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. - М.: АРКТИ, 2003.
10. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Н.И. Гез // Иностр. яз в шк. - 1985. - № 2.
11. Данилина А.Г. Возможности активизации учебного процесса на уроках английского языка (на материале зарубежных пособий) [Текст] / А.Г. Данилина // Иностр. яз. в шк. - 1999. - № 5.
12. Елухина, Н.В., Контроль устного неофициального общения на иностранном языке [Текст] / Н.В. Елухина, Е.В. Тихомирова // Иностр. яз. в шк. - 1998. - № 2.
13. Жилкина Д.Н. Решение коммуникативных задач в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Д.Н. Жилкина // Иностр. яз. в шк. - 1992. - № 1.
14. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам [Текст] / И.А. Зимняя // учебное пособие. - М.: Наука. - 1991.- 352с.
15. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / Авторская версия // И.А. Зимняя. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов. - 2004. – 332с.
16. Иванов, Д.А., Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова // Учебно-методическое пособие. - М.: АПКиПРО. - 2006.
17. Кабардов, М.К. Языковые и коммуникативные способности [Текст] / М.К. Кабардов, Арцишевская Е.В. // Способности и склонности. - М.: Педагогика. - 1989. - 241с.
18. Коломиец, Б.К., Разработка нового поколения образовательных стандартов высшего образования: экспериментальный подход [Текст] / Б.К. Коломиец, О.А. Васильева // Материалы XIV Всероссийского совещания - М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2004.
19. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьника [Текст] / В.А. Крутецкий // учебное пособие. - М.: Педагогика. - 1976. – 345с.
20. Кузьминов, Я.И., Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход [Текст] / Я.И. Кузьминов, Л.Л. Любимов, М.В. Ларионова // [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru).
21. Левитан, К.М. О содержании понятия "коммуникативная компетентность". Перевод и межкультурная коммуникация [Текст] / К.М. Левитан // Екатеринбург: Издательство АБМ. - 2001. - вып.2. - 362с.
22. Ленская, Е.А., Чтение как средство обучения иностранному языку [Текст] / Е.А. Ленская, Е.Д. Розанова // Иностр. яз. в шк. – 1981. - № 2.
23. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки овладения иностранным языком [Текст] / А.А. Леонтьев // Иностр. яз. в шк. – 1985. - № 5.
24. Лопасова, Ж.Я. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Ж.Я. Лопасова // Иностр. яз. в шк. - 1985. - № 2.
25. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков [Текст] / М.В. Ляховицкий // М.: Наука. – 1981. – 362с.
26. Мильруд, Р.П., Теоретические и практические проблемы бучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста [Текст] / Р.П. Мильруд, А.А. Гончаров // Иностр. яз. в шк. - 2003. - № 1.
27. Мильруд, Р.П., Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам [Текст] / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностр. яз. в шк. - 2000. - № 4.
28. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина // учебник для студентов вузов. - М.: Академия. - 2000.- 452с.
29. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] /Справочное пособие. – Минск: Высшая школа. - 2000.
30. Негневицкая, Е.И.,Обучение английскому языку детей 6 лет во 2 классе [Текст] /Е.И. Негневицкая, З.И. Никитенко, Е.А. Ленская // учебное пособие. - М.: Новая школа. - 1993.- 532с.
31. Никитенко, З.Н. Отличительные особенности учебно-методического комплекта по английскому языку для 2-4 классов в начальной школе [Текст]/ З.Н. Никитенко / / Иностр. яз. в шк. - 2007. - №5. - С.17-24.
32. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению [Текст] / Е.И. Пассов // учебное пособие. - М.: Наука. - 1991.
33. Пассов Е.И. Учебное пособие по методике обучения иностранному языку [Текст] / Е.И. Пассов. - Воронеж. - 1975.
34. Программа обучения иностранных языков в начальной школе [Текст] М., - 1995.
35. Санкина, В.В., Сивочалова, Г.А. Развитие коммуникативной компетенции учащихся при обучении немецкому языку [Текст] / В.В. Санкина, Г.А. Сивочалова // Иностр. яз. в шк. - 2000. - № 1.
36. Сафонова, В.В. Программа начального общего образования по английскому языку [Тектс] / В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова. - М.: АСТ: Астрель. - 2006 - 47с.
37. Сигал, Т.К. Английский язык [Текст] / Т.К. Сигал // Тесты - 2-е изд. - М.: Дрофа; Русский язык. - 1998. - 160 с. - (Английский для школьников).
38. Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст] / В.Л. Скалкин // Сборник упражнений. - М.: Прогресс. - 1983.
39. Соловова, Е.Н. Задачи языкового образования в русле глобальных реформ [Текст] / Е.Н. Соловова // Первое сентября. – 2005. № - 17.
40. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С.Ф. Шатилов // Учебное пособие. - Л.: Наука. - 1977.
41. Шубин, У.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам [Текст] / У.П. Шубин // Учебное пособие. М.: Просвещение. - 1972.
42. Чернявская, Л.А. Роль коммуникативных задач и учет ситуаций общения при обучении чтению [Текст] / Л.А. Чернявская // Иностр. яз. в шк. - 1986. - № 3.
43. Уайзер, Г.М. Обучение устной речи и проблема учебника иностранного языка [Текст] / Г.М. Уайзер // Методическая мозаика. - 2006. - №8.
44. Филатова, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе [Текст] / В.М. Филатова // учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов н/Д.: Феникс. - 2004.
45. Хорнби, А.С. Толковый словарь современного английского языка для продвинутого этапа. Т. 1. - М.: Издательство «Русский язык»; Оксфорд: Юниверсити Пресс, 1982.
46. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Текст] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. http://www.eidos.ru/journal/2005/1212. htm.
47. The Oxford Dictionary of English Etymology. - Oxford, The Clarendon Press, 1996