

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
ТАДЖИКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ САДРИДДИНА АЙНИ**

На правах рукописи

КУДЖОВ РАХМАТУЛЛО МАКСАДОВИЧ

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(на материале немецкого языка)**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки) (педагогические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель -
доктор педагогических наук,
профессор Сайфуллаев Х.Г.**

Душанбе - 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ	
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В	
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	16
1.1. Проблема формирования и развития творческой личности в социально - философской и психолого-педагогической литературе.....	16
1.2. Личностно- деятельностный подход к обучению как основа формирования речевой деятельности на иностранном языке.....	31
1.3. Речевое общение как объект обучения и овладения иностранным языком в педагогическом вузе.....	47
Выводы к 1 главе.....	68
ГЛАВА II. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ	
ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В	
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	71
2.1. Анализ основных трудностей студентов в овладении языковым материалом с точки зрения его употребления в активной речевой деятельности	71
2.2. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования речевой деятельности студентов.....	88
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по оптимизации условий развития речевой активности студентов.....	114
Выводы ко 2 главе.....	145
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	148
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	153

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современных условиях развития Республики Таджикистан возникает социальная потребность в организации целенаправленной работы по формированию профессиональной подготовленности педагогических кадров и уровня культуры личности студенческой молодежи. В государственных нормативных документах, таких как «Закон Республики Таджикистан «Об образовании», «Национальная концепция образования Республики Таджикистан», «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др. подчеркивается необходимость подготовки специалистов, способных к непрерывному профессиональному росту, мобильности и обладающими конкурентоспособными знаниями и умениями.

В то же время, рыночная экономика республики и рост развития разносторонних экономических отношений со многими странами Содружества Независимых Государств и дальнего зарубежья, постоянная интенсификация процессов обмена достижениями культуры и различными духовными ценностями ведут к неуклонному возрастанию требований к глубокому усвоению иностранных языков. В этой связи Президент Республики Таджикистан Эмомали Рахмон неоднократно отмечал, что языковая политика правительства обеспечивает, наряду с таджикским, равноправное функционирование других языков, она дает возможность овладеть ими.

Процессы интеграции Таджикистана в мировое пространство, расширение международного сотрудничества в сфере науки, экономики, культуры и образования оказывают существенное влияние на развитие отечественной системы образования и обуславливают значимость владения будущими специалистами иностранными языками. Современное общество

нуждается в специалистах, хорошо владеющих культурой речи, с высоким уровнем профессиональной и коммуникативной компетенцией. Поэтому, большинство граждан нашей республики, включая молодое поколение, стремится усвоить иностранные языки; английский, немецкий, китайский, русский и др. для качественного формирования профессиональных навыков, удовлетворения своих духовных потребностей.

В настоящее время, когда укрепляются, усиливаются, расширяются международные отношения нашей страны с другими странами, преподавание иностранных языков в высших учебных заведениях получает существенный смысл. Соответственно, формирование речевого развития студентов в психолого-педагогических исследованиях и закономерности развития личности в данном направлении послужило основанием для выбора темы данной диссертации.

Относительно вопроса формирования речевого развития школьников и студентов большое внимание уделяли многие ученые - лингвисты, педагоги и психологи [Б.Г. Ананьев, Ф.И. Буслаев, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Н. Соколов, Л.В. Щерба и др.]. Накоплен позитивный опыт и традиции в изучении данной проблемы в целом и отдельных ее вопросов. Данная область научных знаний развивается как неотъемлемая и составная часть всей педагогической науки с развитием нашего общества, науки и совершенствованием и модернизацией технического обеспечения вузов. Данная проблема должна занять свое место в формировании и развитии такой науки, как лингводидактика в нашем демократическом обществе, где приветствуются новейшие и более усовершенствованные методы обучения иностранным языкам.

В высших учебных заведениях преподавание иностранного языка преследует воспитательные, практические, развивающие и образовательные цели, при этом осуществление данных целей реализуется в процессе овладения студентами практическими навыками и умениями. Известно, что подготовка студентов языковых специальностей к профессиональной деятельности во многом

определяется степенью их речевого развития, овладения всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) Одним из главных компонентов профессиональной подготовленности специалистов языковых факультетов вуза является умение грамотно устно и письменно выражать свои мысли, вести профессиональные диалоги, владеть основами устной и письменной профессиональной речи.

В соответствии с этим решающую роль в решении данной задачи играет предмет «Практика устной и письменной речи». Данная дисциплина ориентирована на поднятие общей речевой культуры студентов, культуры общения, прежде всего в профессиональной сфере.

Вместе с тем, анализ опыта преподавания немецкого языка в языковых педагогических вузах Республики Таджикистан показал, что обучение студентов немецкому языку в условиях традиционной методики обучения находится не на должном уровне, оно ориентируется главным образом на накопление словарных знаний и тренировку грамматического материала, что вовсе не развивает коммуникативную компетентность студентов. Между тем, вузовский курс немецкого языка как специальности призван носить коммуникативно-ориентированный и профессионально--направленный характер, поэтому его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Таким образом, овладение немецкого языком в языковом вузе следует рассматривать как приобретение коммуникативной компетентности, способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания.

Мы полагаем, что решить эту проблему может целенаправленное совершенствование качеств устной речевой деятельности студентов в рамках курса «Практика устной и письменной речи», строящееся на принципах преемственности школьной и вузовской программ обучения

устной и письменной речи, общей коммуникативной и практической направленности обучения, а также на специально подобранном дидактическом материале, служащем базой для формирования профессиональной речевой активности студентов.

Степень разработанности проблемы. Вопросам культуры речевого общения посвящены исследования И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьева, А.А.Мироюбова, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, А.В. Рахманова, Л.В. Щербы и других исследователей. Ряд ученых связывают данную проблему с формированием коммуникативной компетентности при обучении языковым дисциплинам в вузе (С.Н.Алиев, Ю.В.Анисина, Е.С.Антонова, А.Р.Арутюнов, О.Х. Гургулиева, Х.Г.Сайфуллоев, Б.Б. Карабаев, А.В.Коренева, В.Г.Костомаров, В.М. Филатов, А.Н. Щукин и др.). В исследованиях ученых коммуникативная компетентность выступает как важное свойство личности, обеспечивающее возможность эффективного межкультурного общения и зависящей от необходимых для этого знаний, умений и навыков.

Следует отметить, что проблема формирования культуры речевого общения, коммуникативной и профессиональной компетенции студентов языковых и неязыковых специальностей вуза также рассматривается в ряде диссертаций таджикских ученых: (С.С.Авганов, С.Н.Алиев, С.Я.Балхова, Т.В.Гусейнова, С.Джаматов, П.Джамshedов, А.Мамадназаров, Х.Х.Мирзоев, М.Б. Нагзибекова, М.М.Негматов, Л.В.Саидова, М.М.Утаев, У.Р.Юлдошев, и др.), Однако, несмотря на целый ряд работ, посвященных исследованию развитию речевого общения студентов языкового вуза, проблема формирования речевой активности студентов на занятиях по немецкому языку остается все еще недостаточно изученной. Более того, подготовка компетентных учителей для средних общеобразовательных учреждений, в том числе и учителей иностранного языка, формирование личности таких учителей представляется актуальной проблемой образования в РТ.

Таким образом, недостаточная научная разработанность рассматриваемой проблемы обусловили выбор темы настоящего диссертационного исследования: "Методика формирования речевой активности студентов при обучении иностранному языку" (на материале немецкого языка).

Объект исследования - процесс совершенствования и формирования устной речевой деятельности студентов на занятиях по предмету «Практика устной и письменной речи» на начальном этапе обучения немецкому языку в педагогическом вузе.

Предмет исследования - лингводидактические условия совершенствования качеств устной речи студентов языковых специальностей вуза.

Гипотеза исследования. Эффективность работы по формировании устной речевой деятельности студентов иноязычной специальностей вуза можно обеспечить при условии, если:

- определить исходный уровень развития иноязычной речевой деятельности студентов факультетов иностранных языков в условиях ныне действующей системы обучения в педагогическом вузе;
- разработать методику формирования речевой активности студентов и внедрить ее в образовательный процесс вуза;
- содержание, организацию и методику процесса обучения немецкому языку строить на личностно-деятельностном подходе с применением принципов профессионально - и коммуникативно- ориентированного обучения;
- проводить обучение на специально отобранном, профессионально значимом дидактическом материале;
- определить комплекс лингводидактических условий эффективного формирования речевого общения студентов педагогических специальностей посредством обучения немецкому языку.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Определить теоретические основы и психолого-педагогические предпосылки формирования речевой деятельности студентов по иностранному языку, как специальности в педагогическом вузе.

2. Установить состояние развития иноязычной речевой деятельности студентов в условиях ныне действующей системы обучения немецкому языку в педагогическом вузе.

3. Определить комплекс лингводидактических условий формирования речевой активности студентов на начальном этапе обучения немецкому языку на занятиях по предмету «Практика устной и письменной речи».

4. В ходе опытно-экспериментальной работы проверить эффективность совокупности лингводидактических условий формирования речевой активности студентов посредством обучения немецкому языку.

5. Разработать научно-методические рекомендации по совершенствованию содержания, методов и форм обучения немецкому языку в целостном педагогическом процессе языкового вуза для развития и формирования речевой деятельности студентов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: системный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы, обеспечивающие целостное изучение и преподавание динамики формирования речевого развития, учение о результативности использования компьютерных и аудиовизуальных средств обучения; труды по методике преподавания иностранных языков по проблеме речевой деятельности и культуры речевого общения; труды о значении педагогического опыта в эффективности обучения иностранному языку. Анализ фундаментальных и теоретических положений Законов Республики Таджикистан "О языке", "Об образовании", Концепции национальной школы, Государственного стандарта образования, Национальной концепции воспитания, Концепция непрерывного образования,

теория целостного педагогического процесса, теория формирования личности, а также директивных документов Правительства Республики Таджикистан и Министерства образования и науки.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Изучение лингвистической, лингводидактической и психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2. Анализ учебно-методической литературы, государственных образовательных стандартов, учебных программ, учебников и учебных пособий по предмету «Практика устной и письменной речи».
3. Метод письменных работ и тестирование.
4. Анкетирование и интервьюирование студентов.
5. Педагогическое наблюдение за речевым поведением преподавателей и студентов на занятиях по практике речи.
6. Анализ и обобщение педагогического опыта.
7. Констатирующий и обучающий (формирующий) эксперименты.
8. Математическая обработка результатов.

Опытно-экспериментальная база исследования. Экспериментальной базой исследования послужили первые и вторые курсы немецких отделений факультета романо-германских языков ТГПУ им. С. Айни и факультета иностранных языков ТГИЯ им. С. Улугзаде. Всего 260 студентов (восемь академических групп). Также принимали участие 26 преподавателей немецкого языка.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение восьми лет в три этапа:

Первый этап (2011–2012 гг.) предполагал определение методологических и теоретических основ исследования, формулировку его объекта, предмета, гипотезы, методики, понятийно-категориального аппарата, постановку задач; проведение экспериментальной работы по

диагностированию исходного уровня речевой деятельности студентов, разработку методики исследования, проведение констатирующего этапа исследования, интерпретацию полученных результатов.

Второй этап (2013–2015 гг.) представлял собой проведение формирующего и контрольного экспериментов. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась по учебным пособиям, методическим рекомендациям и дидактическим материалам, подготовленным автором с целью формирования речевой активности обучающихся.

Третий этап (2016–20018 гг.) включал в себя диагностику эффективности предложенной технологии, обобщение результатов экспериментальной работы, обработку и систематизацию полученных данных, формулирование основных выводов, заключения и рекомендаций, подведение итогов исследования, окончательное оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Впервые в педагогической науке республики изучена методика формирования речевой активности студентов в языковом педагогическом вузе.
2. Проведен анализ состояния изучения и преподавания немецкого языка в высших учебных заведениях республики.
3. Выявлены основные трудности студентов в овладении языковым материалом с точки зрения его употребления в активной речевой деятельности.
4. Разработана технология организационно-дидактического обеспечения процесса формирования речевой деятельности студентов.
5. Апробирован комплекс лингводидактических условий формирования речевой активности студентов на начальном этапе обучения немецкому языку на занятиях по предмету «Практика устной и письменной речи».

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования являются определённым вкладом в изучении специфики формирования речевой активности студентов языковых специальностей при изучении немецкого языка в педагогическом вузе в группах, с таджикским языком обучения; даны в лингвистическом, научно-методическом и психолого-педагогическом аспектах обоснование методики совершенствования качеств устной речевой деятельности и культуры речевого общения студентов языковых специальностей вуза; показана ведущая роль личностно-деятельностного подхода с применением принципов профессионально - и коммуникативно- ориентированного обучения в формирования речевой активности студентов при экспериментальном изучении дисциплины «Практика устной и письменной речи»; доказана эффективность предлагаемой методики формирования речевой активности студентов в овладении языковыми знаниями, умениями и навыками обучающихся, и их коммуникативной компетенции.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанной педагогической системы формирования речевой активности студентов языковых вузов, будущих учителей, в условиях реального учебного процесса, что повысит качество профессиональной подготовки студентов и общий уровень их лингвистической, речевой и коммуникативной компетенции. Результаты исследования представлены также в разработанных автором учебно-методических комплексах (УМК), включенные в программу, syllabus и содержание занятий курса "Практика устной и письменной речи" по немецкому языку, которые успешно реализовываются на языковых факультетах педагогических специальностей вузов республики.

Разработанная методическая система может быть эффективно использована в практике языковых вузов, при составлении учебно-методических дидактических материалов, а также для курсов повышения

квалификации учителей общеобразовательных учреждений по иностранному языку.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается четкостью исходных методологических и теоретических положений; анализом и учетом состояния проблемы исследования в педагогической теории и практике; комплексным использованием методов, адекватных цели, задачам, объекту и предмету исследования; экспериментальной проверкой гипотезы и успешным апробированием опытно-экспериментальной работы в практике высших учебных заведений; достоверностью полученных результатов; многолетним опытом работы диссертанта в педагогическом вузе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования нашли своё отражение в материалах - Вестник ТГПУ им. С.Айни, сборников материалов конференций; прошли необходимую апробацию, широко обсуждались на республиканских и международных научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах и тренингах, отражены в 14 публикациях, в том числе 3 из них опубликованы в периодических изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан и Министерства образования и науки РФ.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Современное требование высшей школы по подготовке учителей иностранного языка с высоким уровнем языковых знаний, умений и навыков и развитой культурой речевого общения в профессиональной сфере, владеющих немецким языком как средством межкультурного и межнационального общения, обуславливает необходимость создания системы дидактического обеспечения, способствующей эффективному и целенаправленному процессу формирования речевой активности студентов.

2. Формирование речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) студентов в процессе обучения немецкому языку в таджикоязычной аудитории, связано с созданием совокупности лингводидактических, психологических и педагогических условий: организационно-дидактическое обеспечение содержания обучения коммуникативно-ориентированное и профессионально-ориентированное обучение; мотивационную основу учебного процесса; ориентацию учебного процесса на взаимодействия языка и культуры; использование активных методов обучения; опора на личный опыт студентов; профессиональные качества преподавателя.

3. Условиями организации учебного процесса, ориентированного на формирование речевой активности студентов средствами немецкого языка как иностранного, являются опора на методические принципы, составляющие сущность коммуниктивно-деятельностного подхода: принцип единства изучения языка и обучения речи; принцип общей коммуникативной и прагматической направленности обучения; принцип сочетания воспроизводящих и творческих самостоятельных работ на каждом этапе обучения; принцип преемственности школьной и вузовской программы по развитию речи; принцип взаимосвязи в обучении устной и письменной речи.

4. Оптимальной дидактической единицей, соответствующей общей коммуникативной и практической направленности обучения и служащей базой для формирования профессиональных речевых умений, являются тексты разных типов речи и функциональных стилей на занятиях "Практика устной и письменной речи", ориентированные на профессиональную речевую практику будущих специалистов.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы. Количественные данные отражены в рисунках, диаграммах и таблицах.

Текст диссертации составляет 153 страниц компьютерного набора. Список использованной литературы включает 215 источника, 6 из них на иностранном языке.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

1.1. Проблема формирования и развития творческой личности в социально-философской и психолого-педагогической литературе

Основным идеалом прогрессивной общественной проблемой мыслям человечества была, и остаётся, по сей день идея всестороннего формирования и развития личности человека. В связи с этим на разработке теоретических проблем развития личности философы, социологи, психологи и педагоги уделяют огромное внимание в современном мире. Мы должны четко себе представить сущность гармоничности и разносторонности, поскольку новый человек не создается автоматически для того, чтобы сформировать такую личность.

Анализируя данный вопрос, мы пришли к выводу, что как в специальной педагогической литературе, так и в философской нет однозначного, единого дефиниции гармоничности личности. В советской философской литературе вот какое дефиницию давали этому понятию: «Гармоничность личности выражает такую ее самореализацию, когда все сферы жизнедеятельности человека, все способы человеческого самоосуществления (труд, общение, потребление, познание, эстетическое освоение мира, досуг и др.)

потенциально в принципе становятся равноценными, все они взаимно обуславливают и взаимно дополняют друг друга» [112, 13].

Г. Н. Филонов занимает позицию подобную, для которого «гармония социальной структуры личности предполагает, прежде всего, соответствующую направленность ее общественной деятельности, которая бы исключала диспропорции, возникающие в результате неравномерного развития одних сторон личности за счет других или их формирование на разном социальном основании» [217: 119].

Тем не менее, забывать что, развитие личности – это индивидуализация, но и не только ее социализация, получение общественных отношений, т.е. отборочное приобретение данных отношений в неповторимо индивидуальной форме.

Следует отметить, что в античные времена, выдающие древнегреческие философы как – Аристотель, Платон, Сократ и Гераклит близко комбинировали категорию гармонии с определенным состоянием единства контраста. Сами противоборствующие соответствия любых противоположностей являются истинная гармония. Под гармонией обычно имеется в виду соотношения качественных различий, находящихся в их совокупности и вытекающих из сущности самой вещи.

Проанализировав вопрос формирования личности, вероятно, необходимо понимать это как проблему разыскивать решения гармонического соединения и разрешения этих противоречий.

Нельзя не согласиться с тем, что гармоничность охарактеризует процесс формирования и развития личности, так как она создается в процессе развития каждой из сторон личности – чувств, воли, разума. Становление и развитие гармонии – процесс не стихийный, не автоматический. Всегда было важным правильное воспитание для формирования всесторонней личности. Следовательно, мы приступаем к педагогическому аспекту поставленной проблемы.

Фундаментом педагогической методологии всегда были основы философского подхода к изучению человека. Воспитания понимание «человек» в

философии трактуется как ставший, формирующий человек-индивид, и настоящим педагогический смысл отличается от характерно философского, где «человек» – это потомственное создание.

Методика тесно взаимодействует с педагогикой личности, психологией и с ее отраслями, приступая от психологии младенческого возраста до геронтологии; с психологией общества, управления, среды и т.д.

Однако методология и методика педагогического понятия «личность» лишь формируется, начинается основная разработка и исследование психолого-педагогических и философско-педагогических подходов к изучению и усвоению понятия современного человека в обществе.

Под влиянием общественно-исторических условий происходило формирование и развитие педагогических идей. В развитии науки произошел решающий поворот в начале XVII века, т.е. новая методология научного исследования, связанная с именем Ф.Бэкона (1561-1626) стала разрабатываться, который провозглашал, что научное знание – это знание, приобретенное вследствие эксперимента, опыта. Основной его тезис заключается в том, что нет ничего в сознании, чего раньше не было бы дано в чувствах. И на педагогику оказал большое влияние его метод позже.

Чешский педагог Ян Амос Коменский был первый педагог, который выступал против словесного обучения. Его идею заключалось в том, что студенту надо изучить и усвоить, нужно представить это для прямого восприятия. В исходное положение должно быть то, что вещи или предметы естественно запечатлеваются в чувствах. И лишь после ознакомления с самой вещью или предметом необходимо давать толкование. Он отметил, что обучение должен быть наглядным, т. е. предмет или объект для усвоения и изучения должен быть представлен в чувственной форме.

Следовательно, она характеризовалось тем, что выступала источником всех знаний на первоначальной стадии истории наглядного обучения. Тем не менее, наглядным обучением считалось чувственное обучение (через реальную

жизнь, картины, вещи), и на основе этого оно воспринималось как бездейственное лицемерие, в процессе которого происходило усвоение.

Рассмотрение вопроса развития принципа наглядности имеет отношение с такими известными именами великих ученых-педагогов как Ф.Фробель, И.Гербарт, К.Д.Ушинский, Г.Песталоцци, которые утверждали, что существенным способом наглядности могут быть – реальные объекты, а не их изображения.

Проблема формирования и развития творческой индивидуальности является одним из основных актуальных в социальном, идеологическом, практическом и научном плане аспектов формирования личности студента в процессе коллективного воспитания.

Изучения и исследования свидетельствуют о том, что процесс социально ценного развития индивидуальности охватывает как усовершенствование созидательных задатков ребенка, так и формирование его коллективистской психологии. Грамотное педагогическое управление, которое основано на скрупулезном изучении индивидуальных способностей ребенка является давнейшим условием эффективности и результативности применения коллектива вузовской группы в названном аспекте.

В своей докторской диссертации Кочерян Г.И. заявлял, что изучение проблем формирования и развития нового типа личности является одной из актуальных задач нашего общества и с этим нельзя не согласиться [111, 28].

В эпоху демократизации и гуманизации реализация этой задачи обладает принципиальное социально-политическое значение. Наряду с этим появляется множество вопросов, решение которых возможно лишь в результате комплексного, целостного подхода. Реализация этого подхода является одной из первостепенных задач современной педагогики. Разнообразие людей по характеру, уникальность каждого человека по его генетической конституции предполагаемое решение – иногда сложных проблем при их воспитании в обществе, как отмечает Н.П.Дубинин. Воспитание личности на практике сходится с

разными сторонами жизни, что и требует комплексного и всестороннего подхода к изучению и исследованию данного вопроса в целом.

Отсюда следует, что для реализации реорганизации высших учебных заведений, решения инструкции и задач, установленных в процессе преобразования нашего общества, нужно в корне изменить методику воспитания нового поколения, формирования личности. При этом надо учитывать, что человек не только социальное, но и биологическое создание, в связи с этим надо опираться на связь педагогики с другими науками.

Развитие нового человека необходимо рассматривать как исторический процесс. Должно наступить подходящее благоприятное время для формирования нового человека.

В формировании личности, решающую роль играет воспитание, который является ведущим фактором ее развития в современном обществе. Внутренняя сторона воспитания является формированием. Взаимоотношение таких понятий, как «формирование личности», «воспитание» и «социализация личности» возможно, мыслиться следующим образом: процесс усвоения социального опыта, освоения и присвоения общественных отношений, которая имеет определенные стадии, т.е. становление и развитие личности является социализацией. Ход и процесс воспитания – это развития личности, процесс формирования.

Как известно, мышление – высшая форма сознательной деятельности человека, которая заключается в познании истинной реальности, ее важнейших отношений, связей, и законов. Весь мир является объектом мышления, а знания, мысли, идеи, суждения выступают в качестве его результатами. В свою очередь, результаты мыслительной деятельности, соединяются в процесс и ходы мышления, обогащают его, определяют его дальнейшее развитие в обществе. Тем не менее, мышление непосредственно связано с языком, хотя и не идентично ему. По мнению К. Маркса и Ф. Энгельса: «Язык есть непосредственная действительность мысли». Развитие мышления обусловлено обществом, обучением, воспитанием,

личными стремлениями самого человека. Такие процессы, как анализ, синтез, абстрагирование, общение входят в мышление по своему составу. Понятийное (абстрактное) и образное мышление различаются, но нельзя абсолютизировать отличие между ними. Каждый индивид в меру необходимости применяет уже существующий, добытый другими людьми, другими поколениями мыслительный материал (идеи, понятия, образы), скопленные знания в процессе мышления. Главная и актуальная педагогическая проблема является творческое заимствование этого материала (характер, объем, формы, принципы отбора).

Таким образом, мы можем дать полное и развернутое понятие мышлению, который является процессом обобщенного и опосредованного знания охватывающего мира. Однако в познании мышление играет действительно важную роль, дает возможность выйти за пределы непосредственного опыта ощущений и восприятия, оно расширяет границы познания, судить и знать о том, что человек естественно не воспринимает, не видит. Наука, становясь главной производительной силой нашей эпохи, ставит новые, повышенные требования перед человеческой личностью и, особенно перед ее мыслительной деятельностью.

Проблема развития самостоятельного мышления студентов является достаточно важной и имеет социальный, государственный характер. Перспективное направление по вопросам исследования проблемы формирования обобщенных познавательных умений и навыков студентов сформировалось в дидактике в последнее время.

Отсутствие широкого обобщения практики развития мышления студентов, неразработанность дидактических основ его формирования мешает созданию единственной теории воспитывающего и развивающего занятия, которое примечательно оказывает влияние на практической деятельности педагогических коллективов вузов.

Учеными подытожена схема взаимосвязанной работы преподавателя и студента в обучении, где проявляются и основные этапы мыслительной

деятельности студентов, опираясь на структуру познавательной деятельности человека. В процессе учебной деятельности мыслительная деятельность студентов выполняет всевозможные функции: прогнозирующие, содержательные, рефлексивные, обобщающие и т.д. Наряду с задачами содержательными, выполнять воспитательные и развивающие на основе учета функций мышления в обучении и разработанной программы развития мыслительных умений очень важно при планировании занятия.

Следовательно, системный и историко-логический анализ понятия процесса мыслительной деятельности студента в роли сложного, развивающегося предмета дает возможность установить рабочую дефиницию мышления в учебе и предоставить его дидактическую характеристику, которая как общей способностью личности, представляющей операционную базу в осуществлении целей учебы. Формировать и развивать мышление студентов – значит целенаправленно управлять процессом ступенчатого освоения знаний, учить способам и приемам деятельности мышления и отдельным путям научного познания, обусловленных возрастом студента, прививать полные аргументы обучения и на этой основании – миропонимание. Умение выполнять задания различного типа сложности, формирование важнейших способности мышления на основании разработанной программы развития мышления дидактическими критериями сформированного мышления.

Главные компоненты мыслительной деятельности связаны между собой сложным, языковым образом. Мышление студентов не только в возрастном аспекте развивается нелинейно, но и в связи его важнейших компонентов: процесс скапливания знаний может обгонять формирование необходимых приемов и способов деятельности, а доводы не соответствуют уровням сформированности знаний и приемов работы все время.

Система и программа формирования и развития мыслительной деятельности студентов создают условия оптимизации освоения приемов и

знаний умственной деятельности в целостности и взаимоотношение с воспитанием и развитием позитивной мотивации; развития мыслительной деятельности студентов от эмпирического уровня к теоретическому; системности, целенаправленности обучения студентов в единстве с воспитанием; вооружения преподавателей научно-обоснованной методикой формирующего учебы.

Мышление тесно связано с языком, с речью. Без языка и без речи мысль не может ни протекать, ни существовать, ни возникнуть. Мы думаем словами, которые проговариваем про себя или произносим вслух, т.е. в речевой форме творится мышление. Люди, которые в равной мере неплохо овладеют несколькими языками, абсолютно отчетливо понимают, в каждый данный момент на каком языке они мыслят. Мысль не только формируется но и развивается, формулируется в речи.

Люди используют слова и грамматические правила того или иного языка разговаривая друг с другом. Язык это система словесных признаков, знаков, с поддержкой чего осуществляется связь между народами. Процесс использования языка в целях общения людей – речь. Наряду с этим, речь и язык имеют тесное отношение и представляют целостность собой, которое формулируется в том, что в процессе речевого общения людей исторически основывался и развивался язык любого народа.

Средство общения людей – это одна из функций речи. Другая, не менее важная функция речи вытекает из идеи о том, что в речевой форме мыслительное деятельности реализуется, т.е. средством мышления является речь. При помощи мыслительных операций: анализа и синтеза, сравнения, обобщения и конкретизации, абстракции осуществляется мышления человека.

Три основные формы мышления различаются: суждение, умозаключение и понятие. Мышления человека, как и иные психические процессы, различается существенными персональными отличиями. Персональные особенности мышления человека – это, прежде всего следствие формирования и развития его разума в

процессе жизни, знания реальности, в процессе учебы. Тем не менее, мышление – достаточно многосторонняя и сложная психическая действия, и охарактеризовать его невозможно простой и однозначной. Отличие между мыслительное действия человека обнаруживается в различных качествах мышления. Более значительные из них - широта и глубина ума, гибкость мысли, быстрота и критичность, самостоятельность ума. Оригинальными свойствами личности человека являются эти качества мышления (или качества ума) в процесс обучения.

Стоит отметить тот факт, что мыслительная деятельность характеризуется умением человека ставить новейшие инструкции и обнаруживать необходимые ответы и решения, обращаясь к поддержки других лиц. С самостоятельным и несамостоятельным мышлением студентов приходится часто сталкиваться преподавателям иностранного языка. Одной из важнейших задач современного вуза является воспитание самостоятельного мышления у студентов.

Следовательно, в познавательной деятельности человека, содержащей разные области жизни выражается широта ума, а разносторонней любознательности, в широком кругозоре. Глубина ума играет немаловажную роль, которая проявляется в умении пробиться в сущность сложнейших вопросов, умении выявить проблему там, где не возникает вопроса у других людей.

Надо отметить ещё тот факт, что в свободе мысли выражается гибкость ума, которая не объединяет влиянием приобретенных приемов и способов решения задач в прошлом опыте, свои действия быстро менять в умении, исходя из обстановки.

Быстрота ума также играет особую роль, которая предоставляет умение человеку стремительно устроиться в нетрудной обстановке, нескоро принять и обдумать справедливое решение. Необходимо уметь торопливость от быстроты ума, которое характеризует поверхностность ума, когда человек осознает какую-либо одну сторону проблемы и не в состоянии объяснить его во всей трудности. Однако умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, всесторонне и

тщательно контролировать все выдвигаемые выводы и положения — это критичность ума.

С разной степенью обобщенности может думать человек, в той или иной степени опираться на восприятие, представления или понятия в процессе мышления. Исходя из этого, три основных вида мышления: предметно-действенное, наглядно-образное, абстрактное различают педагогика.

Вид мышления, который связан с практическими действиями над предметами является предметно-действенным мышлением. Вид мышления, который опирается на восприятие или представления — это наглядно-образное мышление. Абстрактное или отвлеченное мышление, главным образом характерно для студентов и взрослых — это вид мышления понятиями, которое лишено, как нам уже известно, прямой наглядности, свойственно представлениям и восприятию.

Названные виды мышления присущий обучающимся разного возраста. Своеобразные особенности приобретает речь людей в зависимости от неодинаковых условий. Разные виды речи выделяются соответственно этому. Преимущественно, внешнюю и внутреннюю речь различают в целом. Устная и письменная составляют внешнюю речь. Устная речь бывает монологической и диалогической в свою очередь.

Функцию общения наполняет внешняя речь, благодаря этому доступность восприятию других людей является ее главный признак. Кроме того, устную и письменную речь различают в языке. Человек воспринимает слушателей, смотрит за их реакцией и на его слова при устной речи. Устная речь приобретает вид либо диалогической, либо монологической речи в зависимости от различных условий общения.

К отсутствующему читателю обращена же письменная речь, который не слышит и не видит пишущего или сочиняющего, и возможно прочтет написанное через какой то время.

Разговор, беседа двух или нескольких лиц, которые говорят попеременно – это диалогическая речь. Мы полагаем, что в развитии речи такой вид работы очень эффективный. Не участвуя в разговоре, монологическая речь предполагает, что другие только слушают, одно лицо говорит. Лекции, доклады, выступления на собраниях, которые эффективно способствует, речевому развитию относятся к монологическим формам речи.

Внутренний беззвучный речевой процесс – это внутренняя речь. Словесная оболочка мышления тоже является внутренней речью. Она никогда не проявляется в форме развернутых, полных предложений практически очень свернута и сокращена. Как правило, прибегают к помощи развернутой внутренней речи, в тех условиях, когда в процессе мышления ощущаются трудности, но самостоятельное мышление начинает развиваться в этом случае.

В процессе развития ребенка и развития его познавательной деятельности постепенно формируется способность к мышлению. Когда мозг реально отражает действительность в ощущениях и восприятиях, что и составляет чувственную основу мышления, тогда начинается познание.

По мнению Рубинштейна С.Л., изучение психических процессов, психической деятельности является основной задачей психологического исследования: "Настолько, прежде всего, исследование мышления должно раскрыть его как процесс обобщения, синтеза, анализа. Результат его – образ предмета – в сознании выступает как бы вне процесса, поскольку последний не осознается при восприятии. Психологическое исследование должно, модифицируя обстановки протекания процесса (образовывая затрудненные условия познания предмета, обращаясь к начальным этапам формирования восприятия), все же обнаружить процесс восприятия - чувственный (например, зрительный) анализ, синтез выделенных анализом сторон, обобщение, интерпретацию в данном случае. Необходимо различать процесс и деятельность с учетом этого. Прежде всего, последняя, т.е. когда происходит взаимодействие субъекта с окружающим миром в процессе деятельности человека в обществе" [188,282].

Когда рассматриваются мотивы человека, его отношение к тем задачам, которые он разрешает, мышление рассматривается как деятельность. Такого плана мыслительной деятельности называется персональный (прежде всего мотивационный). Если процессуальный состав мыслительной деятельности изучаются, т.е. – процессы мыслительной задачи, мышление выступает в процессуальном плане. Как он в действительности, реальный процесс мыслительной деятельности, мышления представляет собой и деятельность (человек думает, а не просто ему мыслится), и процесс, и деятельность, которая охватывает совокупность процессов (обобщение, абстракцию и т.д.).

По мнению С. Л. Рубинштейна: "...строго соответствует совершенно определённая трактовка обучения (и воспитания) той или иной теории мышления, вообще психического. Таким образом, все «формирования» умственной деятельности – знания, образы, понятия, умственные действия, операции и т. д. – должны быть выявлены с психологической точки зрения как результаты психических процессов и их важно учесть и для теории и для практики" [188, 282].

Особенно анализируемая теория мышления и речи С.Л. Рубинштейна становится отчетливой на этом фоне, которая отрицает семантическую функцию речи в качестве независимой (и равноправной с коммуникативной функцией). Он писал: "Однозначной понятием мышления не является последняя, так как всё её истинно значительное семантическое содержание создается не само по себе, а только в процессе познавательной (в частности, мыслительной) деятельности субъекта. Тем не менее, при всей своей неразрывной и тесно отношении с мышление речью, обладает свои обусловленные механизмы и способы, которые не сводятся к речевым. Мы полагаем, что в проблемной ситуации (предшествующей задаче) мышление начинается как процесс. И всей в целом мыслительной деятельности в момент появления первой стадии есть или конечная его стадия или конечная ситуация, составляющая будущий (пока неизвестный и потому искомый) результат или продукт мыслительного процесса. Благодаря этому изначально нельзя исходить из такого результата как из уже расположенного

и заранее данного или совершенно заданного телеологически. Этот будущий результат предопределяется в большей или меньшей степени в ходе всего процесса мышления, и вследствие этого любое мышление всегда есть антиципирование искомого и прогнозирование вообще, незнаемого (в частности, прогнозирование имеющегося решения проблемы или задачи). Но это не значит, все-таки, что уже изначально имеется совершенно обусловленная конечная ситуация в качестве заранее заданного и чисто наглядного эталона, с которым можно было бы прямо, однозначно или немедленно сопоставлять промежуточные итоги мыслительной деятельности. Без такого эталона осуществляется мысленное предвосхищение искомого. Одно из главных качеств саморегуляции мышления в отличие от детерминации менее сложных процессов регулируемых, только или преимущественно на основе обратных связей заключается в этом. Человек сам вырабатывает все более надежные критерии самооценки каждой своей мысли в процессе прогнозирования решения мыслительной задачи" [188: 291-292].

Далее С.Л.Рубинштейн подчеркивает: "Как известно, субъектом практической и теоретической деятельности является сам человек. Таким образом, деятельностный аспект мышления и есть его личностный аспект, а мышление как деятельность и есть личностный его план и содержания. Здесь не два различных степени, а один, единый – личностный - степень мышления. Мышление как процесс – при всей его неразрывной связи с личностью – более автономно в отличие от этого: человек в обществе может себя принудить решать установленную задачу или проблему (т.е. исполнять мышление как деятельность), но сможет он ее решить или нет в ходе мышления как процесса, это не зависит только от личностных стремлений или усилий" [188: 293].

Мы исходили из того, что в возрастной психологии возраст студента (1-2 курсы 17-18 лет) принято считать, как раннюю юность в ходе нашего исследования. На выбор приемов и методов при организации личностно-ориентированного занятия по немецкому языку повлияют возрастные особенности. В связи с этим

учет возрастных особенностей в воспитании будет способствовать совершенствованию умственных сил обучающимся.

Как этапа развития личности конкретное содержание юности определяется социальными условиями в первую очередь. Многие дидактические вопросы направлены на формирование и развитие активной, творческой личности студентов на современном этапе исследования. Его участия в различных видах деятельности является результатом всестороннее и гармоничное развитие личности подрастающего человека. Достаточное число изучений и исследований имеется по отдельным проблемам трудовой, художественной, эстетической, познавательной и общественной деятельности, творческой инициативе студентов в педагогической науке и практике.

Вопросы, связанные с включением студентов в общение, которое раскрывается в самых разносторонних проявлениях исследуются на протяжении многих лет, который способствует обмену опытом, знаниями студентов, побуждает их действий и действий товарищей к критической оценке.

Внеречевой деятельности, которая способствует не только обмену знаниями, опытом, но и духовному общению людей, и оно немыслима без жизнь и работа человека в целом. Процессов обучения и воспитания для педагогического процесса в целом, речевая деятельность имеет неиссякаемыми возможностями для педагогики. Любой деятельности человека, принимавший участия в ее построения и в ее организации она характерна и присуща.

Как неотъемлемая, обязательная сторона учебного процесса, как фактор, способствующий педагогическому мастерству преподавателя, процессам обучения и воспитания рассматривается речевая деятельность. Со стороны каждого преподавателя, который должен рассматривать ее как неотъемлемую социально-педагогическую задачу своей предметной деятельности организация речевой деятельности студентов требует важного руководства. Известно, что речевая деятельность содействует формированию и развитию активной позиции

студента в познавательной деятельности, а также способствует становлению его позитивного связи к учению и подходящему общению и дискуссии.

На основе усложнения всех ее структурных компонентов, различных вариантов речевого общения преподавателя и студентов, на основе отношений между субъектами происходит совершенствование речевой деятельности в учебном процессе.

На принципе объективно существующей связи между языком и познавательными процессами решаются вопросы педагогической теории речевой деятельности исследователями, выявляются также проблемы формирования и развития речи студентов, мастерства устной речи, речевой культуры и речевого общения в целом.

Большое внимание уделяется вопросам речевой культуры в педагогической теории речевой деятельности, которая служит одним из существенных проявлений душевного состояния человека, культуры его мышления, рассматривается в роли содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности и является мощным средством формирования гармонически развитой личности.

Большое число исследований ряда авторов, изучающих эти вопросы в соответствии с разными этапами обучения (А.З.Иоголевич, М.Х.Болдырева Г.И.Оглобина, А.И.Матвеева и др.) посвящены проблеме формирования общественного сознания студентов.

В общей системе воспитания эти ученые попытались обосновать место и роль общественного сознания, показать методы и формы работы со студентами, по преимуществу, во внеаудиторное время. Тем не менее, социальный разум образуется не только во внеклассной работе, но и в процессе изучения и исследования всех вузовских предметов, включая и на уроках таджикского и немецкого языков.

Процесс эффективного формирования общественно-политических представлений и понятий в сознании студентов в билингвальных условиях

исследован еще недостаточно, в то время, как и именно этот возраст является мировоззренческим и квалифицируется становлением и развитием системы убеждений и взглядов.

У студентов часто возникают общественно-политические интересы в связи с общим умственным развитием и расширением кругозора, которые глубже, чем у студентов среднего возраста. Однако проявляется желание к формированию и развитию научного мировоззрения у студентов старшего курса.

В основном через материалы учебных текстов билингвального и биокультурного характера происходит задачи формирования общественного сознания в процессе изучения иностранного языка. Важнейшим направлением оптимизации процесса формирования общественно-политических убеждений является отбор содержания учебного материала. Как идейно-тематическая направленность и актуальность, оптимальность их объема, относительная новизна для студентов, уровень эмоционального воздействия, все учебные материалы должны отвечать установленным требованиям в процессе преподавания иностранных языков.

1.2. Личностно- деятельностный подход к обучению как основа формирования речевой деятельности на иностранном языке

В психолого-педагогических исследованиях образование рассматривается как процесс становления человека, в котором основную роль играют методы и технологии для развития самопознания, самоопределения и самореализации молодежи, где стратегическим направлением является личностно–ориентированное образование [181, с.78].

Сегодня проблема обучения иностранным языкам в средней и высшей школе считается одной из актуальных проблем современного образования. Перед учительским коллективом поставлена задача формирование личности, активно участвовавшая в межкультурном общении. Знание межкультурного фона очень важны для формирования коммуникативных знаний. В связи с

этим учитель иностранного языка должен хорошо представлять традиции и обычаи страны, язык которого изучается. «Изучение культуры и языка несет в себе общеобразовательные идеи, обеспечивает развитие личности и поддерживает мотивацию обучаемых. Положительная мотивация формируется на основе развития познавательных интересов и в овладении новыми знаниями, умениями, навыками» [5, с.32].

Изучение иностранного языка (далее ИЯ) и его общения требует от учителя и от обучающихся затраты огромных психических напряжений. В связи с этим, важно создать положительную мотивацию для успешного выполнения всех задач. Учитель создает и использует таких условий на уроке, чтобы повысить интерес к предмету. Тогда обучающиеся охотно занимаются и добываются в овладении ИЯ хороших результатов.

Специалист, у которого характерно открытая, автономная, гибкая и устойчивая система личности, способен для принятия неординарных решений в непредвиденной ситуации. Различные ученые (А.Г.Асмолов, И.Л.Бим, О.С. Газман, Д.Латыпов, Х.Г.Сайфуллаев, В.А. Сластенин, Л.С.Подымова и др.) определили зависимость возникновения этих качеств у будущего учителя ИЯ развитой педагогической культурой, где одним из компонентов является культура профессионально-культурологического общения, как основа для достижения профессиональных целей.

Главной задачей преподавателя ИЯ представляется развитие способности обучающихся к изучению ИЯ. Для формирования умений общения существенным являются общеязыковые, интеллектуальные и познавательные способности обучающихся. Задача учителя ИЯ заключается в формировании личности, способная вести межкультурную коммуникацию. Следовательно, студенты должны ясно представить культурные и социальные особенности изучаемой страны. Полноты языковой и культурной информации представляется существенным для развития общеобразовательной идеи, способствующая формированию личности

обучающихся и роста их мотивации. Только в случае развития познавательного интереса у студентов и появления потребности для приобретения знаний, умений и навыков можно говорить о формировании положительной мотивации.

Известно, что в обучении ИЯ существует различные методы и технологии обучения и в этом вопросе лидирующее место придается методам и технологиям, которые основаны *на личностно-деятельностном подходе*. По этому поводу И.А.Зимняя отмечает: "Согласно развиваемому нами личностно-деятельностному подходу, в центре обучения находится сам обучаемый, формирование его личности средствами данного конкретного учебного предмета. Учебный процесс рассматривается как организация и управление учебной деятельностью обучаемого в педагогическом общении с учителем. Существенно и то, что в качестве объекта обучения выступает также деятельность, а именно речевая деятельность на изучаемом языке во взаимосвязи таких ее видов, как говорение, слушание, чтение, письмо, перевод" [82: 7]. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Личностно-ориентированный подход как основа технологии интерактивного обучения, позволяет успешно решать следующие задачи:

- «создание атмосферы, в которой ученик чувствует себя комфортно и свободно;
- осознание учащимися того, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения;
- стимулирование интересов, речевых, когнитивных, творческих способностей обучаемых;
- создание ситуаций успеха, в которых главным действующим лицом является ученик, активно взаимодействующий с другими участниками образовательного процесса;

- обучение учащихся работать самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных, эмоциональных возможностей» [181, с.32].

Согласно психолого-педагогическим работам личностный подход будучи гуманистическим феноменом, основывается на уважения личности обучающихся, в котором имеет место партнерство, сотрудничество, диалог и индивидуализация образования. Научное представление о личностно-ориентированном подходе имеет разные понятия и концепции (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская, и т.д.).

В работе В.В.Серикова личностно-ориентированный подход выделено по трем трактовкам [180, с.16]:

1. «Личностно-ориентированный подход в качестве гуманистического феномена, базирующий на выборе образовательных документов: учебный план, учебная программа и др.

2. Личностно-ориентированный подход в качестве цели педагогической деятельности в стремлении воспитать личность.

3. Личностно-ориентированный подход, чтобы создать определенную образовательную систему, которая «запускала «бы механизмы функционирования и развития личности» [180, с.17].

Как известно, личностно-ориентированный подход разработал В.В.Сериков, а известный советский психолог С.Л.Рубинштейн положил идею, в которой «сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию» [166, с.208].

Согласно С.Л.Рубинштейну, «личностно-ориентированное образование – это создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций воспитанников» [166, с.208].

Согласно концепции В.В.Серикова «личностно-ориентированный подход понимается по таким принципам:

1) этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанника, что можно назвать «педагогикой сотрудничества»;

2) принцип свободы личности в образовательном процессе, ее выбор приоритетов, формирование личностного опыта;

3) принцип индивидуальности в образовании как альтернатива коллективному обучению» [180, с.19].

«Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает поставленной цели в результате появления у него определенной потребности» [216].

Один из первых видов деятельности развития человека, – это общение. Общение корректирует и направляет людей и позволяет осознать себя индивидуальностью. Виды деятельности как игра, учение и труд способствуют развитию личности и приобретению некоторых благ, в учении – информацию, в труде – материальных и духовных благ, а в случае игры – это заинтересованность и увлеченность.

Относительно деятельностного подхода следует отметить, что ее «суть в обучении иностранному языку состоит в направленности всех педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [114, с.51].

Согласно Д.Б. Эльконину: "...если рассматривать вуз не как место и время обучения, а как пространство взросления юношей и девушек, то именно педагогический процесс вуза обладает возможностями пробуждения творческого самостроительства всех субъектов образовательного процесса: и студентов, и педагогов» [222, с.46].

Личностно-деятельностный подход основывается на исследованиях психологии, психолингвистики и гуманистической педагогики. Психологическая основа подхода была исследована Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, П.Я.Гальперином, Д.Б.Эльconiном и др. А.А. Леонтьевым выявлены вопросы лингводидактической характеристики и

структуры речи, ее функции в интеллектуальном процессе. Впервые в науке Н.И.Жинкин открыл проблемы внутреннего механизма, программирующего порождения и восприятия речи [74, с.124].

Система личностно-деятельностного подхода состоит из: процесса как деятельности (А.Н.Леонтьев), концепции сознательного научения (П.Я.Гальперин), субъекта, в качестве основной категории гуманитарных наук (С.Л.Рубинштейн). Этот принцип педагогики соотносится с психологией в исследованиях А.Маслоу, К.Роджерса и др. Согласно И.А.Зимней, «личностный и деятельностный компонент неразрывно связаны друг с другом так как личность выступает субъектом деятельности как фактор общения, и определяет его личностное развитие» [82, с.21].

В личностно-деятельностном подходе сформулирована следующая система принципов: "1) основа обучения личность учащегося; 2) управление учебной деятельностью ученика, как формирующего субъекта; 3) организация предметного содержания учебного материала; 4) процесс усвоения способов речевой деятельности; 5) организовать процесс обучения как учебное сотрудничество учителя и учащегося; 6) осуществление педагогического процесса как партнерское взаимодействия в отношении к ученику; 7) реализовать внутригрупповое учебное сотрудничество преподавателя и студентов в форме педагогической и коммуникативной деятельности" [82, с.22].

Для реализации перечисленных принципов в образовательный процесс необходима обеспечить учебное сотрудничество субъектов. «Центрированное обучение раскрывает процесс двустороннего обучения, где личностные качества развиваются посредством речевых учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проектных), постановкой и решением» [8, с.15].

Совершенное «...психическое личностное развитие осуществляется по трем направлениям. Первое направление развития личности – это

становление интеллекта и развитие механизмов познания. Иностранный язык является средством развития интеллектуальных функций учащегося и вербально-коммуникативной функцией. Благодаря этому реализуются интеллектуальная, языковая, речевая способности человека и формируются внутренние речевые механизмы учащегося. Также развиваются речевые способности в процессе коммуникативных и интеллектуальных учебных задач. Учебная задача является единицей учебной речевой деятельности ученика. Система учебных задач представляет способ и процесс усвоения языковых категорий, оперировать языковыми единицами в зависимости от условий общения. Иными словами, интеллектуальное развитие учащегося определяет единство и взаимосвязь общей, и конкретной целей обучения иностранному языку. Общая цель - это развитие внутреннего механизма речевой деятельности, которая достигается конкретной цели. Конкретная цель - это обучение общению в определенных программах и ситуациях, предусмотренные иноязычными языковыми (лексико-грамматическими) средствами» [147,с.30]. Конкретная цель обучения учащегося достигается посредством «...формирования его речевого механизма, т.е. - соотнесения языковых категорий с предметной действительностью, обобщения знаний языковых единиц в языковые категории, расширения, дифференциации, уточнения понятий, выражаемых средствами иностранного и родного языков. Иностранный язык выполняет функцию развития дифференциальной слуховой чувствительности ученика, объема его оперативной памяти, умения выявлять языковое правило, т.е., способность обобщения языковых знаний. Иностранный язык выполняет функцию опосредствования высших психических способностей учащегося. Конкретная цель в обучение общению - это развить речевую способность учащегося и в умении адекватно организовывать свою речевую деятельность в конкретных ситуациях языковыми средствами и способами» [139, с.105]. Следовательно, ИЯ выполняет функцию социализацию, приобщения к

культурным, историческим ценностям и осуществляет формирование социальной функции обучающиеся как личность в конкретном культурном социуме.

Тем самым, мы достигаем новое качество образования, когда формируется у обучающихся адекватное отношение к его личности, проявляется отношение в его деятельности и окружающей среде. Личностно-деятельностный подход способствует продуктивно развивать индивидуальные и социальные интересы обучающиеся.

Идея личностно-деятельностного подхода заключается в том, что процесс обучения обращает на личность студента, ее мотивов, цели, потребности, а для реализации личности важна деятельностный подход, где формируется опыт и личностный рост.

По этому поводу известный советский психолог Л.С.Выготский подчеркивал, что «в основу процесса должна быть положена личная деятельность ученика... Научная школа - это школа действий. Наши действия, движения - это наши учителя» [45, с.58]. По И.В. Ворожцовой, «приоритетным является деятельность субъекта учения, это учение или научение. Учебная деятельность, с точки зрения ее организации, рамок поведения, социальных функций и целей. С точки зрения содержания является интегративной частью жизнедеятельности ученика. Для решения учебных задач посредством учебных действий, относится к плану учителя. План ученика – это его жизнедеятельность для проявления мотивов, возможностей, выбора и открытия себя» [44, с.73]. Когда человек что-то совершает, он получает новую информацию и таким образом у него отмечается продвижение по направлению своего роста. В последствие такого действия он расширяет свои возможности . Его действия происходит с помощью различных инструментов, которые помогают расширять познавательную сферу мышления, осваивать социальные действия для

утверждения в социуме. Для обучающегося его деятельность не только учебная, но и взаимодействие субъекта с миром.

Личностно-деятельностный подход ориентируется «на способы усвоения и способы мышления деятельности, на развитие познавательного и творческого потенциала учащегося» [69, с.129]. Осуществление такого отношения означало противостоять прежнему способу обучения, когда знания, умения и навыки, не реализовывались в деятельности и обладали малой полезностью. Итак, вышеуказанная технология обучения ориентируется на личность обучающиеся и в реализации различных видов деятельности, чтобы решать проблемные задачи. Учебные задачи становятся комплексной частью в жизнедеятельности учащегося.

Теория учебной деятельности как субъект выделяет целеполагание, программирование, планирование, контроль, оценивание. А с позиций самой деятельности выделяются действий преобразующего, исполнительского, контрольного характера. Существенное значение придается контролю (самоконтролю) и оценке (самооценке). Действия самоконтроля и оценки преподавателя помогают для формирования самооценивания. Для успешности этого процесса учитель должно оценить способ и результат участников этой ситуации, их отношения и форма оценивания» [114, с.45]. Функция учителя в данной модели обучения проявляется в управлении процессом обучения. Согласно образного замечания Л.С. Выготского, «учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения» [45, с.121].

Сущность и реализация личностно-деятельностного подхода к формированию речевого общения студентов заключается в том, что «изучение иностранного языка является общественным признанием и подтверждает важность предмета для решения перспективных задач развития личности будущего учителя. Владение ИЯ оказывает

положительное влияние на развитие психических функций обучающиеся: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения» и др. [173, с.15]; также влияет на речевые способности ученика, что в свою очередь сказывается на владении родным языком.

Личностно-деятельностный подход при обучении ИЯ способствует решению следующих задач:

- «развить личностные качества обучающегося, его внимания, мышления, памяти в процессе участия его в общении, ролевых играх;
- развить эмоциональную сферу учащиеся в процессе обучающих игр, учебных спектаклей, конкурсов и соревнований;
- приобщить обучающегося к социальному опыту в проигрывании на иностранном языке различных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового или учебного общения;
- развить познавательные способности и умение взаимодействовать со сверстниками в малой учебной группе» [220, с.116].

Концепция личностного образования рассматривается на основе деятельностного и культурно-исторического подходов [224, с.33]. Его идея заключается в пересмотре роли и места предметной подготовки, в котором акцент переносится на владение учебным предметом в качестве средства развития студента.

В связи с этим В.И. Загвязинский, при анализе значимых идей и подходов современной дидактики, ставит важности личностного и деятельностного подходов на первое место [75, с.7]. Сущность личностного подхода по его мнению «... предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешного обучения не только знания, умения, навыка, функциональную подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств направленности, общественной активности, творческих способностей и умений, воли, эмоциональной сферы, черт характера» [75, с.9].

Чтобы заинтересовать обучающихся «к искусству делового общения важно не только сформировать у них словесную культуру, но и развить активность и инициативность, чтобы эффективно отстаивать личные интересы, используя речь» [42, с.62]. Чтобы решить данную проблему важно применять деятельностный подход как средство формирования умений делового общения. Личность и профессиональная компетентность специалиста есть "совокупный продукт" всех педагогических систем. Каждая из них выполняет свое конкретное назначение для формирования студента как будущего профессионала. Поэтому ведущая роль общеобразовательных дисциплин, и в частности роль иностранного языка, в этом процессе несомненна.

Формирование умений творческого профессионального речевого общения является одним из основ для достижения профессиональных целей в педагогической культуре. Согласно В.А.Сластенина, при «изучении ИЯ студенты приобретают знания и умения, которые способствуют к раскрытию огромного потенциала личности и творческого характера профессионального общения. Наиболее эффективен аспект проблемы обучения общению решается в рамках личностно ориентированной парадигмы образования» [183, с.137]. Признается, чтобы сформировать необходимые качества общения требуются не только знания и умения, но и педагогические мотивированные технологии общения, где создаются условия самоконтроля, саморегуляции для профессионального выступающего (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, О.М. Леонтьева, В.В. Сафонова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, и др.). В процессе изучения ИЯ данная «парадигма определила новое понимание и реализации диалогических форм общения» [33, с.60]. Вместе с тем данной парадигме существуют разные подходы к обучению общению и имеют различные понимания образования в целом.

Замысел нашего исследования состоит в том, чтобы рассмотреть обучение речевому общению в качестве целенаправленного процесса и анализа конкретных профессиональных ценностей. В связи с этим «при обучении общению главное внимание уделять не только процессу и результату, но осознанным ценностям и смыслам студента как основа для его профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка в целом расширяет диалогические возможности сознания, в котором возникают и живут профессиональные ценности и смыслы» [33, с.61]. Понятие гуманистического значения межкультурного общения заключается в специально подобранные задания (диалоги, коммуникативные игры, задачи и др.). Они стимулируют в сознании обучающихся проявить субъектность, рефлексивность, мотивирование, критичность, смыслотворчества и др. О наличии разнеуровневой критерии личностно-профессионального роста в процессе профессионально-культурологического общения студентов свидетельствует сформированная культура профессионального общения.

Следовательно, внешние средства создают внутреннюю почву для подготовки обучающихся к организации речевой деятельности. Формирование умений речевого общения студентов в вузах исследуется как «комплекс личностно-развивающих знаний о смыслах педагогической деятельности в целом и способствует организации ценностных отношения к своей профессиональной деятельности» [90, с.66].

Для успешного обучения ИЯ важную роль играет взаимодействие преподавателя и обучающиеся, где складываются у них взаимопонимания, которое представляется важным сотрудничеством на занятии. Следовательно существенно заметить, что не всегда профессиональная подготовка преподавателя и его умения планирование своих действий мало эффективны, если не складываются отношения между ним и обучающимися.

«Деятельностный подход - это такой способ организации учебной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными, а активными участниками в получении информации в учебном процессе, создающие различные способы организации процесса обучения. Кроме мотивации, необходимо, чтобы обучающийся сам активно учился» [120, с.4]. Обязанность преподавателя заключается в подборе необходимой технологии в связи с целями обучения. Изменение отмечается и в деятельности учителя: от «транслятора» знаний педагогической технологии через работу «мастера», заключающего в организации совместной деятельности в формировании у студентов педагогических способностей, к позиции «консультантов», где проектируется его будущая профессиональная деятельность. В связи с этой актуальной проблемой становится поиск комплексных технологий обучения.

В психологических трудах А.Н. Леонтьева подробно описано реализация деятельного подхода по этапам урока по всем компонентам [120, с.4]:

Когда указываем на познавательную деятельность – «потребность», тогда следует понимать «заинтересованность общества в образовании его граждан. Конкретизация данного положения соответственно нашим целям приводит к познавательному мотиву: осознанию обучающимся того, что изучение иностранных языков им необходимо для умственного развития, изучения смежных дисциплин и получения образования.

Поэтому педагогической основой обучения иностранным языкам, следуя деятельностному подходу, является мотивация учения, которая осуществляется планомерно с использованием всех возможностей лингвистического содержания и обусловленных им приемов и средств обучения» [220, с.96].

При осуществлении деятельностного подхода, следует организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты - будущие учителя сами

действовали как субъекты собственной деятельности: они сами осознают и вычленяют проблему, ставят цель изучения того или иного вопроса, формулируют задачи, решают их и могут применять полученные знания на практике.

При реализации данного подхода примечательным является то, что «в деятельности жизненные позиции субъекта (отношения, мотивации) к объекту меняются в соответствии с ходом деятельности, т.е. деятельность носит динамический характер и является открытой системой для формирования личности» [42, с.57]. При этом, деятельность, как жизненная позиция субъекта считается «субъектно-деятельностным подходом, способствующим совершенствованию субъект-объектных и субъект-субъектных отношений ... взаимодействия студентов и преподавателей» [185, с.63]. В первом типе взаимоотношения («субъект - объект») отмечается отношение будущего учителя к изучаемой им дисциплине, во втором типе («субъект - субъект») проявляется отношение между студентами и учителя. В этих отношениях существенна взаимосвязь между всеми ее частями. Такими, как отношение студентов к целям и содержанию обучения; отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебный процесс.

В данных условиях работы, при специфической формы субъект-субъектных отношений, оба участника этого процесса вносят в него свой вклад. К каждому участнику образовательного процесса в обучении и воспитании находится обучающийся с его индивидуально-психологическими, возрастными, половыми и национальными особенностями, предъявляются соответствующие требования. Перечислим их. Так, к преподавателю предъявляются следующие требования:

- 1) «создать безопасные условия в проявлении личности каждого учащегося в различных ситуациях. В первую очередь от педагога требуется быть не в традиционной позиции педагога-информатора, источника знаний и

контролера, а в позиции ведущего партнера, помогающего саморазвитию личности обучаемого;

2) развивать внутренние мотивационные сферы ученика и формировать у него познавательной потребности не только получать и усваивать новые знания, но и умение получать удовольствие и удовлетворение от познания;

3) большая внутренняя работа педагога по личностному и профессиональному саморазвитию. Развивать творческий потенциал, который позволит адекватно решать общую задачу обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося» [185, с.63].

К студенту предъявляются следующие требования.:

1) «активность и готовность к учебной деятельности;

2) согласование внешних и внутренних мотивов;

3) большая самостоятельность обучающегося к саморегуляции и самосознания (целеполагания, самоконтроля и самооценки)» [185, с.65].

Как специфика взаимодействий между субъектами процесса образования предъявляется преобразования позиций студента относительно усвоенным материалам и собственному взаимодействию.

Данное преобразование имеет место, когда изменяются ценностные установки, смысловые ориентиры, способы взаимодействия и отношение между обучающимся при их обучении. Когда изменяется позиция обучающихся, тогда отмечается изменения уровня усвоения деятельности студента и новая форма взаимодействия с преподавателем и с однокурсниками.

Если раньше процесс взаимодействия в учебном процессе отмечали «схемой $S > O$, где S - это активный субъект, который инициирует обучение, передает знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их, ученик рассматривался как объект обучения и воспитания. А теперь, основываясь на такой характеристике взаимодействия в активности всех его

участников, в последние годы схему трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие S1-S2, где S1 - учитель (преподаватель) и S2 - ученик (студент) образуют, общий совокупный субъект S характеризует общую цель этого взаимодействия» [185, с.65]. Учитывая, что учитель работает в классе, где члены взаимодействуют между собой, задача педагога заключается в том, чтобы формировать данную группу как совокупный субъект и направить на достижение общей цели. Исходя из этого схема учебного взаимодействия представляет собой многоярусное образование, в котором устанавливается психологический контакт среди всех участников взаимодействий.

Таким образом, применяя личностно-деятельностный подход к формированию умений речевого общения студентов можно обеспечить при обучении иностранному языку координация действий, взаимопомощи, отношений в сотрудничестве доверительного характера.

Следовательно, личностно-деятельностный подход в координации действий преподавателя и студентов рассматривается как единство:

а) способов организации совместной деятельности преподавателя и студентов для формирования взаимопонимания и взаимоотношения;

б) совокупностей связи и взаимовлияния преподавателя и студентов в процессе совместной деятельности и личностного роста.

При согласованной деятельности преподавателя и студента обучающиеся получают новые знания, умения, навыки и личностные качества, преподаватель оказывает помощь в выборе индивидуальных и эффективных методов и приемов обучения, который будет способствовать полноценному усвоению языкового материала по иностранному языку.

Речевая деятельность формируется в умении формировать внутренний речевой механизм и развитие речевой способности. Основным механизмом речевой деятельности является развитие и формирование коммуникативно-познавательной потребности через переживания интереса, и развитие

улучшения результатов деятельности (потребности достижения). Для индивидуального опыта обучающегося в формировании внутренней структуры речевой деятельности важно развить речевое взаимодействие с преподавателем, гуманистическое отношение к субъекту, создать сложную интеллектуальную ситуацию, где мыслительное и речевое содержание будут способом решения учебной задачи. Также необходима организация рефлексии обучающимися собственного уровня знаний, умений, и осознания недостатка в знаниях, способах действия, вызывающего понимание причины затруднения.

1.3. Речевое общение как объект обучения и овладения иностранным языком в педагогическом вузе

Современному обществу необходимы специалисты, хорошо владеющие культурой речи, с высоким уровнем профессиональной и коммуникативной компетенциями. Рыночные отношения требуют от специалиста новых качеств, таких, как инициативность, предприимчивость, профессиональная мобильность, умение адаптироваться в изменяющихся условиях, умение грамотно, правильно выразить свою мысль и обладать культурой речевого общения.

Общение является предметом изучения многих наук, как философия, психология, педагогика, социология, лингводидактика, лингвистика, теория информации и др.

В литературе большое внимание уделяется содержанию понятия «общение» (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, М.Т.Громкова, Ю.С. Крижанская, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Б.Д. Парыгин, С.И. Самыгин и др.). В этих работах общение рассматривается как условие, повышающее эффективность обучения, воспитания и образования. Такой подход позволяет установить связи между общением и образованием, общением и

обучением. Ученые подчеркивают, что процесс обучения имеет коммуникативную природу. Так, Б.Г. Ананьев отмечает, что обучение «не есть только передача и усвоение информации — знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межличудских взаимоотношений» [1: 42].

В связи с этим, общение выполняет дидактическую функцию и определяет характер развития и социального становления человека. Именно в процессе общения происходит социализация личности и ее самореализация. По этому поводу Т.М. Дридзе пишет: «Нет сферы человеческой деятельности, которая не могла бы быть рассмотрена сквозь призму общения, не говоря уже о том, что и само общение, опосредовано знаками, все более кристаллизуется в самостоятельную деятельность с определенной психологической структурой, с собственной стратегией решения тех или иных коммуникативно-познавательных задач» [2: 5]. Общение определяется как процесс установления контактов людей, порождаемых потребностью в совместной деятельности и включающий в себя взаимообогащение информацией, выработку совокупной позиции и единой стратегии взаимодействия. По мнению А.А. Бодалева, общение, это «... сложнейшее переживание отношений общающихся друг с другом, к совместной деятельности, к ее результатам, к самим себе, и одновременно яркий показатель умения общающихся понять и объективно оценить друг друга» [3: 6].

В психолого-педагогической литературе можно обнаружить разные направления исследования проблемы общения. Так, с позиции деятельностного подхода общение — это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и

понимание другого человека. Данное положение, - согласно точке зрения А.Я.Зимней, "позволяет квалифицировать специфическое для педагогического процесса общение как форму совместной учебной деятельности субъектов" [4:237].

В социальной психологии ученые выделяют три взаимосвязанных компонента процесса общения: коммуникативный, интерактивный и перцептивный (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский)." Коммуникативная сторона общения представляет собой обмен информацией между общающимися индивидами, интерактивная — организацию взаимодействия между общающимися индивидами, а перцептивная — восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания и эмоционального контакта. Соответственно выделяются функции общения: 1) информативная - передача сведений; 2) интерактивная (регуляционно-коммуникативная) — организация взаимодействия между людьми; 3) перцептивная (аффективно-коммуникативная) функция - восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания. Такой подход позволяет говорить об общении как о многогранном социальном процессе. Также подчеркивается обоюдный активный характер общения" [3: 117].

Для определения сущности общения большое значение имеет представление о его функциональной и уровневой организации (Б.Д.Парыгин, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А.Карпенко, В.Н. Панферов, Е.Ф. Тарасов, Я. Яноушек и др.). Так, В.Н. Панферов определял общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [172;162]. Автор выделял в общении четыре момента: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение, соответственно и четыре

подхода к изучению данной проблемы: коммуникативный, информационный, гностический (познавательный) и регулятивный.

В психолого-педагогической литературе развиваются разные направления исследования проблемы общения. Так, в отечественной психологии доминирует идея единства общения и деятельности, хотя оно трактуется по-разному. Так Б.Ф.Ломов деятельность и общение рассматривает как две стороны социального бытия человека, его образа жизни[143;217]. А.Н. Леонтьев общение понимает следующим образом: "...определенную сторону деятельности: оно включено в любую деятельность, есть ее элемент, в то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения" [140; 54]. Г.М.Андреева считает: "...утверждение единства общения и деятельности означает, и что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей» [10; 93]. Данное положение, согласно точке зрения А.Я.Зимней, позволяет квалифицировать: "специфическое для педагогического процесса общение как форму совместной учебной деятельности субъектов" [96; 237].

Наконец, общение понимается как особый вид деятельности. Так М.И. Лисина и Д.Б. Эльконин, общение понимают как коммуникативную деятельность, или деятельность общения, которая выступает самостоятельно на определенном этапе онтогенетического развития человека[240]. А.А. Леонтьев в своих исследованиях общение рассматривает в связи с речевой деятельностью человека. Он пишет: "Здесь важно подчеркнуть, что сложность и совершенность именно вербального, речевого общения позволяют рассматривать его как такую форму, где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде"[138;15].

С позиции системного анализа, представители общения относят к базовым категориям психологической науки. В этом случае деятельность и общение рассматриваются как две стороны социального бытия человека.

При этом категория «деятельность» раскрывает лишь одну сторону бытия человека — отношения «субъект-объекты», другая сторона его социальной жизни - отношения «субъект-субъекты» раскрывается категорией общения (Г.М. Кручинский, Б.Ф. Ломов). Общение, таким образом, понимается: " как форма взаимодействия субъектов и субъект-субъектных отношений, в ходе которых, раскрываются не просто действия того или иного субъекта на другого, но как процесс их взаимодействия" [143;134].

Таким образом, общение - это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. В исследовании А.К. Марковой [11], в котором рассматривается общение как средство и цель обучения, его освоение представлено четырьмя этапами, из которых особый интерес представляют первые два. Так, первый этап состоит в том, чтобы научить учащегося ясно, точно выражать свою мысль. На втором этапе учащийся должен научиться воздействовать на партнера общения, в том числе и уметь доказывать, аргументировать. Другими, словами, на этих этапах учащийся должен научиться выполнять определенную коммуникативную задачу. При этом обращается внимание на необходимость определения и соблюдения иерархии, последовательности решения задач. [11: 192].

Известный российский психолог Р. Якобсон выделяет шесть основных функций речевого общения человека: "эмотивная (экспрессивная, аффективная) — отношение говорящего к сообщаемому; конативная — побуждение адресата к действию, просьба, приказ; референционная (когнитивная, денотативная) — выражение мысли; поэтическая — демаркация реального и воображаемого; фатическая — поддержание контакта; метаязыковая — уточнение, регуляция собственного высказывания" [245; 36]. А.А. Холодович изучая типологию речевого поведения человека предлагает пять признаков идентификации речевого

акта: "...средство выражения, коммуникативность, ориентированность, квантификативность, контактность" [222]. Автор отмечает: "по признаку «средство выражения» общение может быть звуковым или письменным. Признаком «коммуникативность» означает наличие или отсутствие партнера и в случае наличия — либо непосредственную (например, диалог), либо опосредованную коммуникативность — через посредника, через третье лицо (например, перевод). «Ориентированность» означает либо переходность (один говорит, другой (другие) слушает), либо взаимность (два собеседника попеременно говорят и слушают). «Квантификативность» определяет количество слушателей (один — много) и характер воспринимающей стороны" [222; 86].

Можно добавить к перечисленным еще две характеристики общения: репрезентативность и полиинформативность. Первой обозначается субъектная представленность говорящего (учителя или ученика) в тексте, второй — многоплановость речевого общения, где реализуются одновременно все его характеристики (содержательность, выразительность, воздейственность), отражаются разные уровни (предметный, смысловой и т.д.).

Репрезентативность означает, что всякое общение отражает индивидуально-личностные особенности общающихся, например учителя (преподавателя) и учащихся (студентов), их культурный уровень, возраст, пол, а также интересы, потребности, вкусы, наклонности и т.д. Особое значение приобретает анализ речевого общения, его основных форм, продукта общения — текста, который позволяет вскрывать и те социально-общественные отношения, в которые включены реализующие это общение люди, их личностные особенности.

Важной характеристикой речевого общения является полиинформативность. Она заключается в том, что: "...передаваемое в процессе вербального общения речевое сообщение имеет сложное

коммуникативно-предметное содержание, представляющее собой единство собственно содержательного, выразительного и побудительного планов высказывания. Естественно, что каждый из них может быть более или менее явно выражен, но их внутреннее единство определяет полиинформативность вербального (речевого) общения в общественно-коммуникативной деятельности людей"[222; 88]. Таким образом, речевое (вербальное) общение описывается по меньшей мере семью характеристиками: контактностью, ориентированностью, направленностью, семиотической специализацией, динамикой, репрезентативностью, полиинформативностью.

Согласно исследованиям в учебном процессе многое зависит от самого стиля общения преподавателя. «В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива» [с. 97]. Стиль общения учителя должны отличать: «1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии — умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия — непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс» [12: 61]. В исследовании Л.В. Путляевой впервые раскрываются те ответные поведенческие реакции учеников, которые вызваны рассмотренным выше стилем общения учителя. Доверие, свобода, раскованность, отсутствие страха, радостное отношение к учителю, учению, стремление к доброжелательному взаимопониманию в группе — результат

выбранного учителем правильного стиля общения. Отсутствие такого стиля, окрик, сарказм, неуважительное отношение к ученику, проявляющееся в стиле поведения учителя и его общении, сводят на нет всю систему обучения, как бы содержательно и методически правильно она ни была организована.

Суммируя материал по педагогическому общению, И.А. Зимняя отмечает, что "...психологический анализ учебного сотрудничества и общения как многоуровневого взаимодействия преподавателя и студента (учебной студенческой группы) включает рассмотрение каждой из этих сторон как субъектов учебной деятельности и того, что характеризует их обоих. Первое, что их характеризует — это целенаправленность, активность и мотивированность деятельности, хотя цели и мотивы деятельности каждого из них разные. Вторая характеристика соотносится с ролевыми позициями обоих субъектов сотрудничества и общения: одна позиция выявляет роль учителя, преподавателя, воспитателя, наставника; вторая — роль ученика, студента. Важно отметить комплементарность (взаимодополняемость) этих ролей, их взаимообусловленность. Третье, что определяет обоих субъектов, — обусловленность учебной и педагогической деятельности, с одной стороны, их индивидуально-психологическими особенностями, с другой — теми отношениями, в которые каждый из них вступает в преподавательском или студенческом коллективе"[4: 253].

Таким образом, анализ подходов к понятию «речевое общение» позволяет рассмотреть содержание данного понятия применительно к целям нашего исследования. Оказалось, что общение - это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Основной целью обучения иностранному языку является «обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур» [49, с.25]. При

этом справедливо отметить, что «основное предназначение учебного предмета заключается в том, чтобы "спроецировать культуру другого народа на культуру личности обучаемого» [192, с.47]. Таким образом, можно говорить об общении на межкультурном уровне, развить у студента способность и желание принимать в ней участие.

Для успешной реализации данной цели обучения, "направленной на развитие способностей будущих специалистов к межкультурной коммуникации, является решение проблемы социокультурного подхода к отбору и организации обучения иностранному языку в образовательных учреждениях"[177, с.27]. В первую очередь это касается педагогических вузов, где ИЯ изучается как специальность. Обращение к культуре является важной частью процесса обучения ИЯ, при которой содержание обучения и все его компоненты, приобщают студентов к культурному багажу, накопленному носителями языка, и способствуют овладеть ИЯ как средством в межкультурном общении.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует выполнения профессионально-педагогических особенностей в обучении ИЯ, осуществления педагогических задач будущих выпускников [54]. В связи с этим, дисциплина «Практика устной и письменной речи» (ПУПР) в педагогических учреждениях имеет коммуникативное и профессиональное направление. Основной целью дисциплины ПУПР является обучение умению общения, как в повседневной, так и в профессионально-культурологической области. Перед вузом стоит «задача сформировать у студента способность и готовность к межкультурной коммуникации, и развить умения письменного (чтение, письмо) и устного (говорение, аудирование) иноязычного общения» [8, с.44].

Современный подход при изучении ИЯ формирует у студентов умений профессионально-культурологического общения, которое

воплощается в конкретной профессиональной, деловой и научной ситуации. Подготовка специалистов «заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях» [157, с.62].

Анализ методической литературы показывает, что общение становится эффективной деятельностью, если субъект стремится к развитию своей социально-перцептивной способности:

«- способность понять другого человека и видеть мир глазами другого человека;

- способность к эмпатии;

- способность к идентификации;

- способность мгновенно осознать проблему, возникшую в процессе межличностного общения, и быстро найти решение, опираясь на собственное чувственное восприятие;

- способность к наблюдательности» [29, с.45].

Под профессионально-культурологическом общением понимается «речевое взаимодействие специалистов в ходе осуществления профессиональной деятельности. Профессиональное общение осуществляется благодаря специальным знаниям, нормам, правил, достаточно четких и определенных, которые люди заучивают в ходе специальной подготовки» [90, с.42].

Профессионально-культурологическое общение на ИЯ – это разновидность общения, где существует «международное профессиональное сообщество и интеграции в него молодых поколений. В первую очередь она направлена на обмен профессиональной информацией, для передачи, хранения и воспроизводству, где важную роль играют взаимопознание и взаимопонимание между партнерами по общению различных

профессиональных сообществ» [28, с.68]. В механизме данного общения выделяют следующие компоненты:

- а) «цели (ради чего специалист вступает в общение);
- б) содержание (информация, которая передается от одного специалиста к другому);
- в) средства или способы кодирования, переработки и расшифровки информации;
- г) каналы, по которым информация передается» [28, с.70].

Ориентировать обучение языковой подготовки студентов к речевому общению способствует стимулированию мотивации студентов и развитие их интереса к ИЯ. Согласно психологов, «мотивация рассматривается как один из основных психологических факторов успешности овладения ИЯ» [123, с.145]. Немотивированное речевое обучение лишает психологического содержания. Коммуникативная мотивация представляется в двух видах:

- а) «общая коммуникативная мотивация, т.е. свойственная человеку как существу социальному;
- б) ситуативная мотивация, т.е. потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию. Уровень последней в решающей степени определяется тем, как обучает преподаватель (как создает речевые ситуации, какой использует материал, приемы)» [61, с.17].

Эффективное общение «между представителями разных культур важно для преодоления языкового и культурного барьера» [104, с.15]. Для этого необходимо использовать знание культурных особенностей носителей языка и использование широкого спектра коммуникации вербального и невербального характера. Знание истории, географии, политического и экономического устройства, культуры, искусства, правил поведения, норм и традиций страны изучаемого языка является необходимой основой подготовки для реализации профессионального общения. Объем знаний

страноведческой информации повышает уровень общей культуры обучающего.

Ученые верно подчеркивают мысль о том, что, обучать иностранному языку и не обучать культуре народа, который говорит на этом языке, практически невозможно. Видимо, именно это обстоятельство и послужило основанием для выдвижения в методической литературе тезиса о необходимости обучения «иноязычной культуре», понимая под этим «... и знания во всех областях страны изучаемого языка, и воспитание диалектического отношения к стране и народу, язык которого изучается, и развитие языковых, речевых и прочих способностей, и развитие умения общаться в разных жизненных ситуациях, и формирование мотивации к дальнейшему овладению языком, и определенные знания, представления о системе конкретного языка и обогащение родного языка» [173; 82].

Согласно диссертационному исследованию К.Н. Хитрик, при обучении же культуре иноязычного речевого общения, понимаемого прежде всего как обучение учащегося общению культурой на уровне субъекта речи, достигается формирование различных уровней компетенции общения - языкового и когнитивного, соотносимых с соответствующими уровнями строения языковой личности в целом. При таком подходе необходимость в деятельности общения культурой на уровне субъекта речи заключается в удовлетворении потребности субъекта речи координировать знаковыми средствами деятельности участников акта общения в интересах собственной жизнедеятельности на уровне более высоком, чем при обычном общении [220; 23].

Нам представляется, что для продуктивного взаимодействия учителя и обучающихся в процессе изучения ИЯ существенны следующие деятельности:

- «учащиеся принимают активное участие в процессе обучения, испытывают потребность в общении на иностранном языке;
- учащиеся вовлечены в решение задач, в результате чего появляется чувство удовлетворенности от учебной деятельности;
- вовлекается личностный опыт учащихся, когда их просят поделиться своим мнением, чувствами, опытом;
- поощряется групповая работа, стимулирующая активность, инициативность и креативность;
- роль учителя различна в зависимости от задачи на каждом этапе урока (организатор, координатор, консультант, фасилитатор)» [131, с.51]. В конечном итоге обучение приобретает продуктивный эффект.

Таким образом, целенаправленное продуктивное взаимодействие учителя и учащихся реализует коммуникативный и творческий потенциал учителя и учащихся, накопленный опыт коммуникативной деятельности и использования иностранного языка всеми способами общения.

По этому вопросу А.А. Бодалев отмечает: «...коммуникативное ядро личности выступает как психологический феномен, который позволяет выделить основу личности, реализующуюся в общении. Стиль общения определяет личностные качества, которые входят в коммуникативное ядро. В процессе развития происходит изменение личностных качеств. Поэтому в процессе профессиональной деятельности развивается коммуникативное ядро личности и влияет на процесс и результат этой деятельности» [28, с.84].

Нам представляется, что для подготовки студентов к продуктивному взаимодействию в ситуации межкультурной коммуникации нужно совершенствовать у преподавателя коммуникативное ядро личности, чтобы он представлял в студенте личность, столь же значимую, как и он сам.

Особое внимание для повышения эффективности взаимодействия, рассматриваются коммуникативные приспособления в профессионально-культурологическом общении. Именно они играют важную роль,

«поскольку педагогические ситуации стремительно развиваются и эффективность управления во многом зависит от умения педагога находить и «прилаживать» приспособления для общения» [28, с. 86].

Таким образом, для организации продуктивного взаимодействия необходимы определенные коммуникативные средства. К ним относятся:

- «мускульная мобилизованность, которая необходима в начальной стадии любого педагогического взаимодействия и помогает педагогу занять активную позицию в общении;
- инициативность учителя;
- удержание инициативы в общении;
- управление инициативой» [28, с.87].

Использование данных средств способствует продуктивному взаимодействию учителя и учащихся в процессе обучения профессионально-культурологического общения. Продуктивное взаимодействие предполагает и высокую профессиональную культуру педагога, профессиональное управление своей коммуникативной деятельностью.

Согласно Н.Д. Гальсковой, для эффективного взаимодействия учителя и учащихся важны такие технологии обучения:

- «создавать атмосферу, в которой каждый ученик чувствует себя комфортно и свободно и желание использовать иностранный язык;
- затрагивать личность ученика в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулировать его речевые, когнитивные и творческие способности;
- создавать ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой;
- предусматривать различные формы работы в классе, стимулировать активность обучаемых, их самостоятельность, творчество и др.» [49, с.92].

Как считает Дж. Шейлз, «преподаватель иностранного языка должен быть: управляющим человеком, облегчающим изучение языка,

соучастником, посредником, мотивирующим, советчиком / экспертом-ободряющим, источником идей, человеком, обеспечивающим обратную связь, благодарным слушателем, наблюдателем / наставником, исследователем, терпеливым человеком [214, с.74].

По поводу обязанностей обучающихся Дж. Шейзл пишет следующее: «обучаемые должны брать на себя долю ответственности за обучение, взаимодействовать друг с другом и с преподавателем для расширения умений и знаний. Как следствие, хороший ученик готов:

- общаться при любой возможности;
- активно вовлеченным в процесс обучения;
- идти на компромиссы;
- делиться знаниями, опытом, чувствами;
- уважать индивидуальность других людей;
- обсуждать проблемы;
- совместно принимать решения;
- оценивать свою работу и общий прогресс в овладении языком» [214, с.76].

Несколько другого мнения разделяет А.А.Алхазишвили: «...некоторые профессиональные качества учителя должны быть на фоне демократического стиля взаимодействия. Среди них:

- а) умение педагога становиться равноправным собеседником своих учеников;
- б) умение изображать интерес к возникшей теме беседы, если даже она его не интересует (обладание определенной долей артистизма);
- в) умение поддерживать разговор» [10, с.65].

В период обучения в вузе студенту важно получить практику продуктивного взаимодействия с преподавателем. Ведь специфика обучения иностранному языку в вузе такова, что любой метод используемый

преподавателем на занятиях - это инструмент подготовки будущих учителей к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения.

Эффективность в обучении ИЯ заключается не только в совместном согласованном взаимодействии преподавателя и студентов, но и взаимодействие их личностей и взаимопонимания. Иногда бывает так, что в случае хорошего профессионализма учителя ИЯ, его работа получает минимальный эффект, потому, что между ним и обучающими не складываются отношения. Различают «следующие виды педагогических взаимодействий:

- отношения воспитателей и воспитанников
- отношения со взрослыми и сверстниками
- отношения воспитанников с предметами материальной культуры
- отношения к самому себе» [63, с.41].

Особенностью взаимодействия субъектов является преобразование позиций личности в отношении к усвоенному содержанию и собственным взаимодействиям. Изменение позиций личности выражается переходом студентов на новый уровень усвоения и формам взаимодействия с преподавателем и студентами. Система взаимодействий преподавателя со студентами определяет характер взаимодействий студентов друг с другом.

Продуктивное взаимодействие обеспечивает в процессе обучения «координацию действий, взаимопомощь, поддержку друг друга, отношения на основе доверительного сотрудничества» [84, с.108].

Структурная единица общения рассматривается учеными по-разному; А.К. Маркова считает, что структурной единицей деятельности общения является действие построения высказывания. Но в такой единице учитывается только говорящий и не включается действие слушающего (слушающих) в общем процессе общения. Можно полагать, что это противоречие снимается, если структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как

минимальная, не разложимая далее единица. При этом «...речь идет не просто о действии, не просто о воздействии одного субъекта на другой, (хотя этот момент не исключается), а именно о взаимодействии» [149; 249].

Я. Яноушеком предлагалась уровневая схема общения, где связь разных сторон или функции общения, их динамика наиболее явно прослеживаются: *"На первом уровне* этой схемы коммуникация представляет собой прежде всего передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование. Уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т.п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет"[247; 169-170]..

"На втором уровне коммуникация непосредственно связана с совместной деятельностью индивидов по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на который данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи — получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний и т.д"[247; 169-170]..

"На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми

отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений" [247; 169-170]. Функциональной единицей общения является коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Согласно В.А. Кан-Калику, при построении коммуникативной задачи исходными пунктами являются: "педагогическая задача, наличный уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных индивидуальных особенностей, учет методов работы и др".[111: 134].

В исследовании А.К. Марковой [148], в котором рассматривается общение как средство и цель обучения, его освоение представлено четырьмя этапами, из которых особый интерес представляют первые два. Так, первый этап состоит в том, чтобы научить учащегося ясно, точно выражать свою мысль. На втором этапе учащийся должен научиться воздействовать на партнера общения, в том числе и уметь доказывать, аргументировать. Другими, словами, на этих этапах учащийся должен научиться выполнять определенную коммуникативную задачу. При этом обращается внимание на необходимость определения и соблюдения иерархии, последовательности решения задач. [148;192].

В процессе и результате общения происходит не обмен идеями или вещами, а превращение состояния каждого партнера в их общее достояние. Общение порождает общность, а обмен сохраняет обособленность его участников. Именно в процессе общения и только через общение может проявиться сущность человека.

В методической литературе по иностранным языкам большое внимание уделяется воспитанию культуры речевого общения обучающихся. Так, О.И. Халупо под культурой речевого общения понимает «...умение целесообразно и эффективно пользоваться разнообразными средствами воздействия, максимально реализовать свой коммуникативный потенциал»

[219;17-18]. О.М. Фаенова под культурой речевого общения понимает «высокоразвитое умение осуществлять коммуникацию соответственно нормам, исторически сложившимся в данном языковом коллективе, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата, а также используя лингвистические средства и способы реализации такого общения, с целью достижения наибольшего запланированного прагматического результата» [217; 79].

О.М. Фаенова также считает, что "...культура речевого общения» – это многоплановое явление, и его можно представить в виде четырех уровней: 1) высокоразвитые познавательные процессы, в первую очередь, мышление; 2) совокупность языковых и внеязыковых знаний: знание языка и принципов речевого общения; знания о контексте и ситуации, об адресате; общефоновые знания о мире; знание психологических механизмов воздействия на адресата; 3) культура речи, представляющая собой сумму навыков и умений, обеспечивающих такие характеристики высказывания, как логичность, экспрессивность, стилистическая адекватность, нормативность; 4) умения планировать дискурс и управлять им с целью осуществления речевого воздействия на адресата" [217; 80].

Некоторые ученые в «культуру речевого общения» как многоаспектную дисциплину включают прежде всего культуру речи, культуру эмоций и культуру мышления. По этому поводу Н.А. Ипполитова отмечает: «...важным аспектом культуры речи является культура мышления, которая во многом происходит с помощью речи, и культура соотнесения процессов мышления и речи в действительности, поскольку кроме коммуникативной функции речь, как и язык, выполняет и познавательную» [105;70].

Мы согласны с мнением О.Б. Сиротининой, которая пишет следующее: «Культура общения – это коммуникативная культура, а культура речевого общения – это культура речи» [194;103]. По ее мнению

"культура общения (т.е. коммуникативная культура) включает в себя: а) владение необходимым набором средств и разновидностей общения; б) способность строить общение в соответствии со своими целями, достигая максимальной эффективности коммуникативных действий; в) стремление учитывать в общении не только собственную позицию, но и позиции, интересы партнеров по общению и общества в целом; г) умение сосредоточиваться на самом процессе общения, на искусности, совершенстве его форм, его организации" [194;103].

Проблема культуры речевого общения занимает большое место в исследованиях Т.Н. Онкудаевой. Понятие «культура речевого общения» автором трактуется как "признак деятельности, высокий уровень ее развития и проявляется как «мера», оценка деятельности личности" [247; 169-170]. Она справедливо отмечает, что культура речевого общения не появляется у носителя языка сама по себе, то есть в процессе социализации. Она, "...как и культура речи, всегда является предметом специального развития в процессе обучения" [247; 169-170].

Рассматривая культуру вербального общения неотъемлемым свойством языковой личности, Т.Н. Онкудаева указывает на необходимость исследовать ее как педагогическую проблему, обозначив наиболее значимые аспекты в целях достижения успешного профессионального образования.

Она подчеркивает: "Педагогическое взаимодействие предопределяет границы и способы речевого общения, обусловленные культурой речевого общения и общей культурой общающихся. Речь, являясь формой существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для других, служит средством общения с ними и формой обобщенного отражения действительности.

Для того чтобы речь стала сознательной деятельностью, что требуется в общении, необходимо, чтобы обращающиеся осознавали задачу общения, его цель и способы осуществления. Это важная проблема обучения

культуре речевого общения, так как организация общения предполагает моделирование поведения объекта в определенном, необходимом для достижения цели направлении. А оно требует наличия таких умений, которые являясь характеристикой речевой культуры человека, предполагают систему навыков развертывания взаимодействия с аудиторией с помощью действенного речевого высказывания"[247; 169-170].

Согласно точке зрения Т.Н. Онкудаевой процесс обучения культуре речевого общения студентов и преподавателей включает в себя:

"1) формирование у студентов и преподавателей потребности в культуре речевого общения как эффективном способе воспитания личности;

2) включение их в активную познавательную деятельность по овладению культурой речевого общения;

3) формирование эмоционального отношения к соблюдению и несоблюдению требований культуры речевого общения;

4) практическое формирование умений и навыков поведения, связанных с культурой речевого общения;

5) развитие способности к проявлению волевых усилий, позволяющих преодолевать встречающиеся трудности, связанные с соблюдением культуры речевого общения" [170; 22].

Важно помнить, что формирование культуры речевого общения — кропотливый трудоемкий процесс для всех его участников, которым необходимо ощущать себя субъектами этого процесса, замечать свой самый незначительный рост, и черпать в нем силы для дальнейшей активной работы над собой. Почувствовав успех в личностном развитии, человек переживает внутреннее удовлетворение, и у него появляется стремление не только закрепить этот успех, но и активизировать свои усилия в дальнейшем самосовершенствовании. Не менее важны достижения в культуре речевого

общения преподавателю, в основе которых лежит способность идентифицировать себя с обучаемыми и хорошо относиться к ним.

Таким образом, культура речевого общения, обеспечивая коммуникативную безопасность отдельной личности и общества в целом, способствует реализации основных задач успешного речевого общения — полноценному обмену информацией, восприятию и пониманию собеседниками друг друга, выработке общей стратегии взаимодействия субъектов общения.

Достижение успешности обучения культуре речевого общения должно быть направлено на разрешение противоречия между целями, содержанием, принципами культуры речевого общения и организационными моделями обучения в вузе. Эта успешность, с одной стороны, проявляется, с другой, зависит от уровня потребности обучаемых в культуре речевого общения и собственном развитии.

Итогом систематической, непрерывной, целенаправленной работы должны стать навыки культурного речевого общения. Они и станут характеристикой личности. Эта кропотливая работа над культурой речевого общения преподавателей и студентов должна найти отражение в различных видах деятельности и общения в учебной и внеучебной работе, порой в обучении культуре речевого общения должны стать нормы права и этики.

Актуальность определения путей и средств обучения культуре речевого общения студентов..., безусловно, "...обеспечит общающимся в студенческой аудитории преподавателям и студентам не только возможность повысить уровень культуры речевого общения, но и культуру личности в целом, оберегая личность от педагогических деструкций и обеспечивая успешность образования, открывая путь к межличностному речевому общению на высоком профессиональном уровне"[170; 23].

Таким образом, требования, выдвигаемые к современным специалистам с высшим образованием, предполагают наличие у них

глубоких профессиональных знаний, надлежащего уровня коммуникативной компетентности и высокого уровня культуры речевого общения. Одним из резервов в процессе подготовки профессионала с высоким уровнем коммуникативной компетентности в вузе является изучение иностранных языков, а в нашем случае - немецкого языка, как языка межкультурного общения.

Выводы к первой главе.

В психолого-педагогических исследованиях образование рассматривается как процесс становления человека, в котором основную роль играют методы и технологии для развития самопознания, самоопределения и самореализации молодежи, где стратегическим направлением является личностно–ориентированное образование.

Сегодня проблема обучения иностранным языкам в средней и высшей школе считается одной из актуальных проблем современного образования. Перед учительским коллективом поставлена задача формирование личности, активно участвовавшая в межкультурном общении. Знание межкультурного фона очень важны для формирования коммуникативных знаний. В связи с этим учитель иностранного языка должен хорошо представлять традиции и обычаи страны, язык которого изучается.

Главной задачей преподавателя ИЯ представляется развитие способности обучающихся к изучению ИЯ. Для формирования умений общения существенным являются общеязыковые, интеллектуальные и познавательные способности обучающихся. Задача учителя ИЯ заключается в формировании личности, способная вести межкультурную коммуникацию.

Следовательно, студенты должны ясно представить культурные и социальные особенности изучаемой страны. Полноты языковой и культурной информации представляется существенным для развития общеобразовательной идеи, способствующая формированию личности обучающихся и роста их мотивации. Только в случаи развитии

познавательного интереса у студентов и появления потребности для приобретения знаний, умений и навыков можно говорить о формировании положительной мотивации.

Теоретический анализ выявил, что в обучении ИЯ существует различные методы и технологии обучения и в этом вопросе лидирующее место придается методам и технологиям, которые основаны на личностно-деятельностном подходе. Согласно развиваемому нами личностно-деятельностному подходу, в центре обучения находится сам обучаемый, формирование его личности средствами данного конкретного учебного предмета. Учебный процесс рассматривается как организация и управление учебной деятельностью обучаемого в педагогическом общении с учителем. Существенно и то, что в качестве объекта обучения выступает также деятельность, а именно речевая деятельность на изучаемом языке во взаимосвязи таких ее видов, как говорение, слушание, чтение и письмо.

Таким образом, анализ подходов к понятию «речевое общение» позволяет рассмотреть содержание данного понятия применительно к целям нашего исследования. Оказалось, что общение - это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Основной целью обучения иностранному языку является «обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур»

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует выполнения профессионально-педагогических особенностей в обучении ИЯ, осуществления педагогических задач будущих выпускников. В связи с этим, дисциплина «Практика устной и письменной речи» (ПУПР) в педагогических учреждениях имеет коммуникативное и профессиональное направление. Основной целью дисциплины ПУПР является обучение умению общения,

как в повседневной, так и в профессионально-культурологической области. Перед вузом стоит задача сформировать у студента способность и готовность к межкультурной коммуникации, и развить умения письменного (чтение, письмо) и устного (говорение, аудирование) иноязычного общения.

Современный подход при изучении ИЯ формирует у студентов умений профессионально-культурологического общения, которое воплощается в конкретной профессиональной, деловой и научной ситуации. Подготовка специалистов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

ГЛАВА 2.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Анализ основных трудностей студентов в овладении языковым материалом с точки зрения его употребления в активной речевой деятельности

Роль языковой ситуации в современном мире очень велика, так как высокую связывающую функцию в науке и в претворении информационного обеспечения играет определенное число мировых языков, к которым относятся, и немецкий язык. В настоящее время большое число представителей молодой таджикской интеллигенции испытывают необходимость хорошего знания таджикского, русского, английского и немецкого языков, которые необходимы для осуществления межкультурного общения и профессиональной деятельности.

При усвоении неродных языков опора на хорошее знание родного языка допускает развитие лингвистического мышления у обучаемых как способности правильно сопоставить сходные грамматические факты нескольких языков, представляющие одно и то же смысловое формы и содержание, и используя механизм и способы переключения с одного языка на другой, четко и ясно выразить мысль на одном из них.

Стараясь развивать студента как языковую личность, проводить языковые параллели, пользоваться грамматическими формулами разно-системных языков, обучаем его корректно сравнивать грамматические факты нескольких языков, которые обладают похожими значением по сути, т.е. улучшаем его речемыслительные возможности, формируя его вербальную коммуникацию на неродных языках, в основе которой имеется учет естественной мотивации, развиваем их нравственные качества, мы воспитываем студентов в духе языковой толерантности, акцентируя особое внимание на формирование «языкового сознания» у студентов

На базе данных, накопленных методикой и смежными с ней науками, а также с учетом анализа и обобщения практики работы вуза улучшение содержания и методов обучения и воспитания студентов претворяется на занятиях иностранного языка. Нами проводились в двух направлениях поиски путей совершенствования содержания обучения: во-первых, конструирование содержания обучения иностранным языкам, с учетом перспективы оно осуществляется в основном на уровне факта; во-вторых, это пересмотр, уточнение, поправка содержания обучения в целом и отдельных его элементов в рамках существующего учебного плана.

В основном из-за несовершенства его техники студенты не добиваются нужного уровня умений:

- мы наблюдаем пословное чтение в частности, студенты теряются в определении грамматических явлений;
- о значении неизученной лексики и др. студенты не могут пользоваться аргументированной догадкой.

Мы выявили, что перечисленные недостатки обусловлены двумя основными причинами в процессе нашей исследовательской работы. С практикой работы вуза, где чаще всего пользуются традиционными методами, и работа по развитию письменной и устной речи заменяется формальным заучиванием сообщений и диалогов; довольно значительное внимание обращается механическим формам в ущерб творческим, чтение рассматривается как средство, а не цель обучения, поэтому студенты в основном учатся технике чтения, а не нахождению смысловой информации, которой связана первая из них.

Можно сделать вывод, что это связано с неумением педагога результативно планировать занятия, отрегулировать рациональное взаимодействие преподавателя и студентов; в полной мере активизировать работу студентов на занятиях, использовать ТСО; организовать общение на иностранном языке в процессе обучения. Включая всего этого, несовершенны и книги для преподавателя, в которых недостаточно четко представлены положения, учебно-воспитательные

задачи каждого занятия; не все упражнения, представленные в учебно-методических комплексах практически эффективны.

Основание, по которой в обучении студентов невозможно достичь запланированных результатов, обусловлена неэффективной разработанностью отдельных теоретических проблем методики, и, в первую очередь, содержания обучения, что выражается, прежде всего, в том, что в различных видах речевой деятельности количественные данные об умениях показаны на низком уровне. С точностью невозможно сказать, какое число предложений студенты должны уметь выразить в конце каждого года обучения в связи с ситуацией, по классам нет и качественного очерчивания диалогического и монологического видов речи: нет разъяснения каким формам диалогической речи или их сочетанием и каким монологическим единствам и следует их, обучать в какой группе. Тематика для экспрессивной устной речи испытывает необходимость в более глубоком изучении и теоретическом обосновании, как это показал проведенный эксперимент.

На основе функционального подхода должен быть представлен языковой материал, т.е. в зависимости от того, в каком виде речевой деятельности он будет применен, отсутствие такого подхода при презентации в программе лексико-грамматического материала затруднит его точный отбор и методическое устройство в учебниках.

В действующей программе по немецкому языку (ПУПР) для педагогического вуза выдвинуты серьезные требования в отношении развития у студентов речевых умений и навыков. Студенты должны свободно и достаточно быстро вести беседу на изучаемом языке, передавать богатые оттенки мысли в результате использования обширного словарного запаса и фразеологии [...].

Анализ речевой деятельности студентов показал, что уже на начальном этапе обучения, студенты в общем обладают удовлетворительно развитыми умениями и навыками. Они в состоянии сделать сообщение по определенной

теме или ситуации, вступить в беседу и поддержать ее сообразно своему жизненному опыту и речевой практике на изучаемом языке, в краткой форме высказать свои мысли по поводу прочитанной книги, просмотренного кинофильма или спектакля.

Вместе с тем речь студентов имеет также ряд недостатков.

Самый существенный недостаток состоит в том, что речь студентов отличается бедностью содержания высказываемых мыслей, отсутствием смысловых оттенков этих мыслей, т. е. весьма ограниченными выразительными речевыми возможностями. Так, например, используя принцип подстановки, студенты в довольно быстром темпе и без ошибок могут заменить в речевом образце *Ich wollte ins Theater gehen* подлежащее, глагол *wollen* другими модальными глаголами: *Ich mußte (konnte, möchte, durfte) ins Theater gehen*, а также обстоятельство места (*ins Kino, ins Museum* и др.).

Однако на этом возможности студентов в пределах данной конкретной структуры в основном и исчерпываются. По данной модели студенты могут составить многие десятки аналогичных предложений, которые будут отличаться друг от друга не своим оформлением, а семантикой отдельных компонентов структуры (другие действующие лица, иное отношение к совершению действия, различная направленность действия и т. д.).

Анализируя далее лексический состав речевых образцов, мы обнаружили значительную бедность используемого студентами словарного запаса. Активный речевой фонд студентов оказался совсем небольшим; из-за недостатка продуктивно усвоенной лексики речь студентов довольно примитивна; речь большинства первокурсников остается в сфере ранее усвоенных ими речевых образцов с одинаковым лексическим наполнением этих образцов.

Выявленная примитивность и одноплановость содержания иноязычных мыслей студентов нашла свое выражение также в том, что первокурсники затруднялись в вышеприведенной структуре *Ich wollte ins Theater gehen*

использовать другие лексические средства для передачи значения глагола *wollen*. Лишь после длительной словарной работы им удалось произвести замену и этого модального компонента:

Ich möchte ins Theater gehen:

Ich hatte den Wunsch, Ich wünschte, Ich hegte den Wunsch, Ich hatte Lust, Ich hatte die Absicht, Ich beabsichtigte, Ich hatte im Sinne, Ich gedachte, Ich hatte vor, Ich nahm mir vor,	ins Theater zu gehen.
---	-----------------------

Разумеется, все эти подстановочные элементы неравноценны по семантике и сфере речевого употребления; однако все они, не нарушая общей семантики и структуры всего словосочетания, всякий раз приносят новые смысловые оттенки и помогают выяснить различные модальные нюансы отношения говорящего к действию.

Осуществление практических целей обучения, в частности умения выражать свои мысли на иностранном языке, невозможно без прочного владения лексическим материалом. Необходимым условием выражения мыслей на иностранном языке является выбор языковых средств и их нормативное комбинирование в процессе общения. Поэтому для успешного использования лексического материала от студентов требуется, чтобы они не только помнили и хранили в памяти изученные ранее слова и словосочетания, но и умели их комбинировать для выражения своих мыслей.

Многочисленные наблюдения за работой вуза, проверка состояния умений и навыков в области иностранного языка показывают, что отчасти студенты, затрудняются мобилизовать необходимые лексические средства в нужный момент, затрудняются в гибком использовании словарного запаса

для выражения своих мыслей.

В связи с этим, возникла необходимость в выявлении основных трудностей изучаемого словаря с точки зрения его употребления в речи и путей их преодоления.

Поскольку основная задача работы над лексикой на начальной ступени обучения состоит в установлении нужных и разнообразных связей между изученными и изучаемыми словами в плане их употребления в речи, представляется необходимым остановиться прежде всего на трудностях, связанных с сочетаемостью слова. Под сочетаемостью мы понимаем возможность установления связей данного слова с другими словами в речи, согласно нормам данного языка.

Слово немецкого языка, как отмечает В. Г. Адмони, вступает в предложение через посредство словосочетания, опираясь на свои семантические свойства, на смысловые отношения с другими словами, в некоторых случаях на специфические сцепления, допускающие связь лишь с определенными, а не всеми словами. Слово немецкого языка входит в предложение через свою морфологическую структуру, которая дана в самой структуре слова, через синтаксическую форму, которая зачастую определяется морфологической формой, наряду с другими синтаксическими средствами: согласованием, управлением, примыканием, порядком слов, интонацией. Эти особенности проявляются в лексической, морфологической и синтаксической сочетаемости[1].

Остановимся в основном на выявлении трудностей, связанных с лексической сочетаемостью. Закономерности морфологической и синтаксической сочетаемости, как известно, относятся к области грамматики, которая их обобщает в правила. Однако ряд грамматических моментов в слове выступает как бы обязательным спутником слов, как, например, показатель рода (артикл), тип спряжения глагола, управление глагола; они совершенно неотделимы от лексической стороны слова и также

входят в изучение лексики. Эти показатели определяют, как известно, соотнесение слова с той или иной частью речи, а тем самым помогают осознанию лексического значения слова, его связей и отношений с другими лексическими единицами. Преподавателю хорошо известно, что студенты постоянно испытывают трудности в использовании лексики, связанные со свойствами той или иной части речи, к которой принадлежит слово: артикль, управление глагола, множественное число существительных и др.

Хорошо известны преподавателю и такие случаи, когда использование слова в речи вызывает у студентов особые трудности, связанные с его значением и возможностью выступать в связи лишь с определенными словами. Так, например, слово *gehen* в значении *идти* может сочетаться с прилагательными *schnell*, *langsam*, *weit*, *lange*; в значении *идти*, *действовать* будет сочетаться с другими прилагательными, а именно *falsch*, *genau* (ср.: *die Uhr geht nach*, но не *lange*).

Анализ лексического материала, подлежащего изучению в процессе обучения, наши наблюдения за педагогическим процессом и анализ ошибок студентов при использовании лексики в устной речи показывают, что для всех слов, которыми пользуются студенты, характерны обе категории трудностей; не все свойства слова, влияющие на его сочетаемость с другими словами, вызывают у них одинаковые затруднения. Наиболее трудны для них те слова, которым свойственны обе категории трудностей. Менее трудными оказываются слова, для которых характерны лишь трудности, связанные со свойствами части речи.

Соответственно этим категориям трудностей представляется возможным разделить весь словарь на две большие группы (типа), в зависимости от того, какие ограничения на их сочетаемость накладывает сам характер значения слова.

К первому типу можно отнести слова с ограниченной, обусловленной сочетаемостью. Это слова, фигурирующие в словарном запасе не только в

своим основным или прямым номинативным значением, но и в двух или более значениях, как, например, *kommen* — приходить, приближаться, следовать, *schließen* — заканчивать, закрывать, заключать (знакомство), *in* — в, через, по истечении и др. Для реализации своего значения они нуждаются в строго определенном окружении.

Словам этого типа свойствен также ряд трудностей, вытекающих из особенностей частей речи, к которым они принадлежат. Однако основными и главными оказываются трудности, связанные с обусловленной, ограниченной сочетаемостью и типом лексического значения слова. В связи с этим слова данного типа представляют для студентов значительно больше трудностей при их использовании в речи.

Ко второму типу правомерно отнести слова со сравнительно неограниченной сочетаемостью и в связи с этим представляющие относительно меньше трудностей при их использовании в речи. Это слова с четкой логико-предметной отнесенностью, чаще всего определенной тематической окраской. Они довольно свободно сочетаются с другими словами (в пределах логической совместимости), не нуждаются в специфической обусловленной связи с другими словами, а контекст лишь конкретизирует их значение, как единичное к общему, например, *die Fabrik*, *die Straße*, *der Komponist*, *blühen*, *schlafen*, *erwachen*, *begegnen* и др.

Посмотрим, какие слова можно отнести к первому типу.

Несмотря на присущие им общие трудности, следует подчеркнуть, что эти слова неоднородны как по своей принадлежности к знаменательным и строевым словам, так и по другим признакам.

Так, в первый тип входит прежде всего значительное количество знаменательных слов. Среди них имеются такие, которые встречаются в словарном запасе студентов в двух и более значениях, из которых одно зачастую переносное, например *das Gebiet*: 1. область, территория, 2. область, сфера; *weit*: 1. далекий, дальний, 2. широкий, обширный.

При использовании такого рода слов студенты зачастую не осознают четкой границы их значения, затрудняются в правильном и быстром сочетании этих слов со словами, принадлежащими к другим частям речи и другим семантическим рядам. Так, например, слово *weit* в значении *далекий, дальний* сочетается с существительными *der Weg, die Reise*, в значении же *широкий, обширный* с существительными *der Platz, der Rock, der Mantel*.

Среди слов первого типа к указанным выше примыкают слова, сочетаемость которых обусловлена определенной конструкцией или конструктивно обусловлена. Это слова, некоторые значения которых реализуются лишь в рамках определенной конструкции, например *bestehen* в значении *состоять* — *Meine Familie besteht aus 3 Personen*; в значении *заклучаться* в чем-либо — *Seine Aufgabe besteht darin, daß...*; *finden* в значении *считать, находить* — *Ich finde diese Antwort sehr klug; Ich finde das Buch interessant*.

Значительные трудности представляют для студентов слова в двух или более значениях, из которых одно в фразеологическом плане связано, например *spielen* и *Klavier, spielen gern*, и *gern haben*. Именно это фразеологически связанное значение слова затрудняет студентов, в силу того, что известное им стержневое слово теряет порой четкость своего значения, попадает в непривычное для студентов окружение других слов, в непривычную им конструкцию. Студент не может создавать это специфическое сцепление слов самостоятельно в потоке речи.

Среди слов первого типа совершенно особые затруднения вызывают строевые слова, роль которых очень велика в развитии умений и навыков устной речи.

Несмотря на некоторую общность строевых слов по характеру трудностей, испытываемых учащимися при их использовании в речи, строевые слова этого типа весьма неоднородны по своей лингвистической характеристике даже внутри определенных разрядов служебных слов.

В первую очередь следует выделить слова, которые так же, как и указанные знаменательные, фигурируют в словарном запасе первокурсника в нескольких значениях, но в отличие от знаменательных не обладают четким номинативным значением и не всегда в одинаковой степени несут смысловую нагрузку. К таким строевым словам можно отнести прежде всего предлоги.

Трудность в употреблении предлогов связана прежде всего с тем, что один и тот же предлог может служить для выражения различных предметных отношений, причем каждое отдельное значение предлога имеет свою сочетаемость с определенным кругом существительных, глаголов и других частей речи. Это подтверждает различные возможные значения и сочетания с другими словами предлога *auf*.

Далее, трудность употребления предлогов связана с тем, что для обозначения одного и того же предметного отношения требуются различные предлоги, в зависимости от семантического ряда существительного, ср.: *am Abend*, но *in der Nacht*.

Особую трудность для студентов, представляют употребление предлога *когда*, его лексическое значение, усвоенное школьниками при первом знакомстве со словом, начинает стираться, так как характер отношений выражается не только предлогом, но самим существительным, например: *vor Angst*, *vor Freude*.

Среди слов первого типа своеобразные трудности представляют собой строевые слова, обладающие различными лексическими значениями и различной сочетаемостью в зависимости от функции в предложении (их значение и сочетаемость функционально обусловлены. Например, слово *jeder* может выступать в функции подлежащего, обозначая *каждый человек* — *jeder weiß das*, и в функции определения, обозначая *каждый* — *jedes Heft dieses Schülers ist in Ordnung*; слово *was* может выступать как вопросительное местоимение, играя роль подлежащего или же дополнения

— Was ist das? Was siehst du dort? как союзное слово — Ich weiß nicht, was soll es bedeuten (Heine); слова viele, einige, alle могут выступать как числительные и как местоимения в функции подлежащего или определения.

К этой же группе можно отнести также такие слова, как und, aber, auch, denn, allein, nur, выступающие как союзы и как логико-смысловые частицы; erst, schon, eben, gerade, выступающие как наречия и как логико-смысловые частицы.

Таким образом, мы видим, что слова первого типа, весьма неоднородные по своим лингвистическим особенностям, неадекватны и по характеру трудностей, испытываемых учащимися при их использовании в экспрессивной устной речи. Но все эти трудности связаны прежде всего с ограниченной, обусловленной сочетаемостью слова. Эти слова требуют наибольших усилий со стороны преподаватели и студентов в процессе работы над развитием умений и навыков устной речи.

Перейдем к рассмотрению слов второго типа.

Как уже указывалось выше, сюда относятся слова с четкой логико-предметной отнесенностью, выступающие в словаре студента в одном четком значении. Это слова типа das Haus, die Schule, die Stadt, der Komponist, blühen, schlafen, erwachen, ich, du, er и т. д.

Основными для них являются трудности, вытекающие из свойств части речи, к которой принадлежат слова, как артикль, тип спряжения, управление глагола и т. д. В отличие от слов первого типа значение слова здесь не накладывает специальных ограничений на сочетаемость. Однако при их использовании в речи более ярко проявляются особенности другого характера, так как эти слова тоже не одинаковы по способам вступления в сочетание с другими словами.

Среди них можно выделить такие, которые реализуют свое значение относительно автономно и не нуждаются в обязательной связи с другими словами для завершения высказывания. Это слова, выступающие в

абсолютном значении и употреблении. Например, в предложениях *Die Blumen blühen. Das Kind schläft* глагол в сочетании с именем действия (с существительным или местоимением) обеспечивает необходимую полноту высказывания.

Более трудными при использовании в речи оказываются слова, которые нуждаются в обязательной сочетаемости с другими для полноты смысла высказывания. Это слова, которые можно условно назвать словами с «относительной» сочетаемостью. Без дополнения другими словами они являются как бы «пустой схемой» действия, на что по праву указывал Л. В. Щерба, как например *leben*, которое требует указания на место совершения действия, или же *geben*, которое требует указания на предмет, на который переходит действие.

Своеобразные трудности среди слов второго типа представляют для студентов личные местоимения. С другими словами этого типа их объединяет то, что они обладают одним четким значением, не накладывающим ограничений на их сочетаемость. Это так называемые «предметные местоимения» — указывающие на лицо говорящего; лицо собеседника или на предмет, о котором идет речь в данный момент.

Трудность в их использовании связана с тем, что нужно соотнести личное местоимение не столько с лицом, сколько с предметом, о котором идет речь. Студент затрудняется в выборе самого местоимения, поскольку для существительных разного рода и числа, в разном лице в немецком языке имеются местоимения с различной основой.

Обратимся теперь к вопросу о том, какое применение найдет типизация трудностей в методике работы над лексическим материалом.

На основе рассмотренной методической типологии мы можем наметить основные пути и виды работы, способствующие преодолению трудностей и осуществлению требований к использованию лексики. Сюда правомерно отнести в первую очередь подбор необходимого контекста, в который

следует помещать слово в процессе выполнения упражнений, вычленение основных операций, которые надлежит производить студентам с лексическим материалом; отбор наиболее эффективных упражнений.

Что касается контекста, то одни слова могут быть сразу включены в развернутый контекст высказывания, другие же нуждаются в предварительной отработке в более узком контексте.

Слова второго типа, значение которых не накладывает особых ограничений на их сочетаемость, могут быть сразу включены в развернутый контекст высказывания.

Слова первого типа, основные трудности которых связаны с ограниченной, обусловленной сочетаемостью, целесообразно предварительно отработать в более узком, даже минимальном контексте. Таким минимальным контекстом может быть предложение или свободное словосочетание. В лингвистической литературе есть указание на то, что словосочетание является именно минимальным лексико-семантическим единством в составе предложения, отражающим связи реальной действительности. В связи с этим представляется целесообразным отрабатывать лексику в составе предложения, в котором соответствующее словосочетание будет в центре внимания преподавателя и студентов.

При этом имеются в виду сочетания слов, не только усвоенные учащимися как готовые единства, а такие сочетания, которые складываются, организуются в процессе речи по усвоенной модели.

Для группы слов первого типа, выступающих в прямом номинативном и переносном значениях, в центре внимания могут стоять сочетания слов различного характера, как, например, глагольные — *auf den Berg steigen*, *in den Wagen steigen*, атрибутивные — *ein hohes Haus*, *hohe Zeit*, адвербиальные и т. д.

Для слов с конструктивно-обусловленным значением в центре внимания будет конструкция, характерная для данного слова и отражающая

смысловую определенность слова, например: Die Gruppe besteht aus 15 Pionieren (15 Schülern, 7 Mädchen und 8 Jungen — Наш отряд состоит из ... Модель такого словосочетания (заученного ранее учащимися) может служить для наполнения различными варьируемыми элементами, сочетающимися с данным стержневым словом в процессе выполнения упражнений.

Несколько иначе обстоит дело со словами, которые фигурируют в словарном запасе первокурсников в двух или более значениях, из которых одно фразеологически связано.

Например, слово geben в своем свободном значении может быть сразу включено в контекст развернутого высказывания. Для этого же слова во фразеологически связанном значении в центре внимания преподаватели и студентов будет стоять его сочетание с дополняющими его другими словами, например: Hier gibt es Werke der berühmtesten Künstler der Welt (Bilder, Statuen...).

Для строевых слов, относящихся к первому типу и обладающих многозначностью, как например предлоги, в центре внимания будет минимальный контекст в виде их сочетания со знаменательными словами.

Это может быть, например, свободное сочетание предлога с существительным, образуемое согласно «слабому управлению» предлогов, например an der Wand, vor dem Tor, im Schulgarten, когда предлог выступает в своем первичном, пространственном значении. Для этого же предлога в значении временном (in der Stunde) там, где первичное значение стерто, это будет несвободное сочетание слов типа am Abend, in zwei Jahren, vor drei Tagen. Такое несвободное сочетание может служить моделью для выражения аналогичных предметных отношений, например am Tag, am Abend, am Morgen, am Montag, am Dienstag; in zwei Stunden, in zwei Wochen, in drei Tagen и т. п.

Строевые слова, значение и сочетаемость которых функционально

обусловлены, должны отрабатываться в узком контексте, которым может являться одно или несколько связанных по смыслу предложений. Так, например, слово *als* может реализовать свое значение в пределах простого предложения — *Er ist fleißiger als sein Freund* или же в пределах сложноподчиненного предложения — *Als der Wettkampf begann, war die ganze Pioniergruppe dabei*.

Что касается трудностей, вытекающих из принадлежности слова к той или иной части речи и свойственных словам обоих типов, то их преодоление происходит на данном этапе обучения попутно с преодолением основных трудностей, путем многократного выполнения упражнений в различных действиях с лексическим материалом.

Опираясь на методическую типологию и вытекающие из нее выводы, можно наметить три основные группы упражнений, которые обеспечили бы сохранение изученной лексики в памяти студентов и сформировали у них определенные лексические умения и навыки, необходимые для выражения своих мыслей на немецком языке в пределах тематики, предусмотренной программой.

Первую группу упражнений составляют такие, которые способствуют восстановлению и сохранению лексического материала в памяти студентов; они направлены на быстрое и четкое соотнесение изученных лексических средств с задачами высказывания.

Ко второй группе упражнений относятся упражнения, обеспечивающие обучающимся умение использовать и комбинировать материал в узком контексте.

Наконец, в третью группу упражнений входят те, которые направлены на пользование лексическим материалом в развернутом контексте.

Рассмотрим указанные группы несколько подробнее.

Первую группу составляют упражнения в группировках лексического материала по темам, по предметным признакам и отношениям. Эти

упражнения проводятся в тесной связи с речевыми упражнениями и могут быть двух видов.

Во-первых, студенты в соответствии с заданием преподавателя группируют словарный запас по памяти, либо опираясь на соответствующий текст, записи. Например, им могут быть даны следующие задания: а) сгруппируйте лексику по теме «Спорт», распределив ее по частям речи и оборотам речи; б) сгруппируйте подходящие к данной теме сочетания слов; в) назовите слова и словосочетания, которые служат для обозначения времени, места действия и др.

Во-вторых, студенты группируют слова в ответ на ситуативно окрашенный вопрос преподавателя, например: «Какую одежду вы берете с собой в туристический поход?», «Когда лучше организовать нам экскурсию?», «Где вы побывали во время каникул?» Подобные группировки позволяют включать как ранее изученный, так и вновь изучаемый материал различного характера трудностей.

Тематическая группировка способствует в первую очередь охвату слов с четкой логико-предметной отнесенностью и преодолению трудностей, вытекающих из принадлежности слова к той или иной части речи, обеспечивая лучшее усвоение грамматических спутников слова. Для слов, не обладающих яркой тематической окраской и относящихся в основном к первому типу, более эффективными оказываются группировки по предметным признакам и отношениям.

Упражнения второй группы заключаются в действиях с лексическим материалом в составе определенных конструкций. Это действия в подстановке и распространении слов, словосочетаний, другими словами. В основе этих упражнений лежит работа со словосочетанием как компонентом предложения. Данные упражнения охватывают в первую очередь лексический материал первого типа, трудный для студентов в силу своей обусловленной сочетаемости.

Так, например, преподаватель может предложить студентам следующие упражнения данного типа:

- а) распространить данное слово другими, сочетающимися с ним (wählen ein Buch, einen Freund; jemanden zum Vorsitzenden, zum Pionierleiter и т. д.);
- б) заполнить пропуски подходящими по смыслу словами, которые указаны преподавателем;
- в) закончить или начать данное предложение;
- г) употребить в предложениях данное слово в его различных значениях;
- д) употребить данное служебное слово для обозначения предметных отношений времени, места, цели.

Некоторые из приведенных упражнений данной группы будут переплетаться с упражнениями в группировках. Другие могут быть выполнены в ответ на ситуативно-окрашенный вопрос преподавателя, в порядке краткого высказывания по ситуации и явятся, таким образом, речевыми упражнениями.

Третья группа упражнений основывается на гибком, варьированном комбинировании всех изученных лексических единиц (любого характера трудностей).

Так, например, преподаватель может предложить студентам следующие упражнения:

- а) добавить предложение, связанное по смыслу с предыдущим, употребив последнее слово (словосочетание) из предыдущего;
- б) подать реплику на сказанное товарищем (преподавателем) предложение;
- в) расширить текст;
- г) драматизировать текст;
- д) прокомментировать значение слова;
- е) прокомментировать содержание текста, стихотворения, поговорки.

Указанные выше группы упражнений, применяемые в комплексе,

стимулируют не только подбор и самостоятельное оперирование лексикой студентами для выражения своих мыслей, но и оказывают большое воспитательное воздействие, развивая мышление студентов, формируя их отношение к сообщаемым фактам или событиям, расширяя их кругозор.

2.2. Организационно-дидактическое обеспечение процесса формирования речевой активности студентов.

Одной из основных проблем обучения немецкому языку на начальном этапе является создание строго продуманной и проверенной системы взаимосвязанного развития умений и навыков в свете современных задач высшей школы. До настоящего времени серьезно не разработаны и не проверены наиболее эффективные пути развития умений и навыков устной речи, чтения и письма на иностранном языке на начальном этапе в их взаимосвязи.

Учитывая природу любого изучаемого в школе и вузе живого иностранного языка, в котором все его аспекты выступают в неразрывном единстве, мы считаем необходимым добиваться с первого года обучения гармоничного развития умений и навыков студентов в области владения устной речью (слушание и говорение), чтением (беспереводное чтение) и письмом (выражение главных мыслей по теме в письменной форме с опорой на образец).

Изучение опыта школы и вузов, знакомство с литературой по вопросам обучения у нас и за рубежом, на первом этапе обучения иностранному языку, главное внимание должно уделяться обучению устной речевой деятельности в строго продуманной системе упражнений.

Необходимость проведения целого ряда устных упражнений до знакомства студентов с чтением или письмом на иностранном языке обуславливается следующими причинами.

1. Устная (звуковая) речь присуща всякому применению языка, будь то в

устной или письменной форме. Известно, что при чтении про себя мы не связываем графические образы слов прямо с их значением, а переводим их в своей внутренней речи на звуковые комплексы с определенным значением и только благодаря этому понимаем читаемый текст. При письме мы не выражаем свои мысли непосредственно в письменной форме, а сначала— в своей внутренней речи— «создаем» их в звуковой форме, а затем звуковую форму изображаем на письме. Произнесение слов вслух или про себя является таким образом «общим для всех видов речи»

2. Для того, чтобы научить обучающегося воспринимать речь на слух и выражать свои мысли на иностранном языке, необходимо сразу же приучить его к слушанию и повторению комплексных единиц речи, т. е. фраз, а не заучивать отдельные слова или звуки. Устные упражнения позволяют работать сразу с целыми сочетаниями слов в их естественном живом употреблении. Только тогда он научится понимать и воспроизводить речь целостно, если он будет слышать, повторять, а затем и воспроизводить целые фразы. При устных формах работы речь воспринимается нерасчлененной.

Для школьного обучения иностранному языку очень важно учитывать, что устное высказывание мы воспринимаем как целостный отрезок речи, а написанное предложение — как набор дискретных единиц. Единицы звуковой речи в этом случае не соответствуют единицам письменной речи (не только на уровне фонем и графем, но и на уровне слов).

3. Устные упражнения в начале работы по изучению иностранного языка позволяют использовать и развивать присущие человеку естественные способности к изучению языков: его стремление к живому общению, инстинкт подражания, которые широко проявляются в детстве.

Устные упражнения по своему характеру позволяют использовать способность ребенка к подражанию, его природный дар — имитацию. Этот путь ведет к развитию у обучающихся «чувства языка» через создание

системы языковых рефлексов. Замечено, что ритмическая структура предложения, количество его компонентов хорошо ощущаются студентами на слух и почти не замечаются ими при чтении.

4. Устные формы работы позволяют наилучшим образом использовать повышенную эмоциональность в юношеском возрасте в разыгрывании сценок, проведении диалогов (в условной ситуации), в живой беседе преподавателя со студентами и друг с другом, монологическом рассказе на заданную тему, создании речевых ситуаций, в игре и т. п.

5. Устные формы работы на начальном этапе обучения легче приспособить к реальной обстановке данной подгруппы, так как они гораздо более гибки, чем любой книжный текст. Тренировка в устной речи производится на материале предметов, окружающих студентов. Это дает возможность сразу развивать беспереводное понимание речи.

6. Проведение ряда устных упражнений до знакомства с чтением и письмом позволяют также заложить базу для правильного произношения, интонации и темпа речи на иностранном языке. Здесь главную роль играет способность юношей к имитации. Все основные нормы произношения и интонации усваиваются ими в устной тренировке, путем частых и систематических упражнений. Темп речи гораздо более напоминает нормальную речь при устном общении и заучивании целых отрывков речи, чем при чтении.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что на первых занятиях целесообразно проведение целого ряда устных упражнений до знакомства группы с письменными формами речи. Студенты слушают речь, сопровождаемую показом (жесты, окружающие предметы, картинки), постепенно они приучаются все быстрее схватывать смысл того, что слышат, выполняют приказания преподавателя по ходу занятий, повторяют сказанное им хором и индивидуально, отвечают на вопросы, а затем сами задают вопросы друг другу.

В последнее время высказывались различные мнения по этому вопросу: полугодовой устный вводный курс , устные курсы, рассчитанные на 2—3 месяца, устное опережение на несколько занятий и др.

Экспериментальное обучение, проведенное нами, показало, что на разработанном нами материале устным путем работали от двух до четырех недель, т. е. проводилось устное опережение. За это время все студенты экспериментальных групп научились целостно воспринимать речь преподавателя и расчленять ее в своем сознании так, что независимо от порядка задавания вопросов понимали по теме все, о чем их спрашивали.

Студенты научились безошибочно отвечать на вопросы по теме в темпе, приближающемся к нормальному темпу их речи на родном языке, задавать вопросы друг другу и преподавателю в пределах изученного материала. В это же время они выучили многие буквы немецкого алфавита (письменные и печатные), что позволило легко перейти к записи и чтению образцов речи на следующем этапе обучения. Несмотря на введение букв и их запись, мы считали данный период периодом чисто устной работы, ибо студенты не записывали образцов речи, которые они воспроизводили, а следовательно, не могли опираться на чтение и письмо. Однако введение букв отвечало склонности студентов к записям, давало материал для домашних заданий.

Наблюдая за работой в контрольных группах, где проводились длительные устные вводные курсы (от двух до трех месяцев), и ознакомившись с литературой по этому вопросу, мы выявили, что проведение длительных вводных устных курсов нецелесообразно.

1. Во всех группах, где проводился устный вводный курс, студенты до начала письма или чтения пытались записывать заучиваемые предложения или слова с таджикскими (русскими) буквами.

Стремление студентов записать иностранные слова, предложения объясняется тем, что объем материала, подлежащего запоминанию,

постепенно увеличивается.

2. На определенном этапе обучения зрительные образы предложений способствуют лучшему усвоению речи, помогают образованию более прочных временных связей. Но это бывает лишь тогда, когда письменные образы подкрепляют уже установившиеся слуховые и речедвигательные связи. Усвоение речезвуковой символики и дальнейшее зрительное восприятие речи студентами укрепляет ранее образовавшиеся у них системы словесных ассоциаций. К слуховым речевым сигналам присоединяются еще и зрительные сигналы. Исследования в области влияния овладения учащимися письменной речью на развитие запоминания показывают, что «сперва дети лучше запоминают материал при слушании, а потом одинаково: при чтении и слушании»

3. При длительной устной работе у студентов, менее способных к устному восприятию речи, происходит смешение звукового образа сходных по звучанию словосочетаний, например, *Hast du* смешивают с... *ließt du; ein Tisch* с *am Tisch* и др. Избежать этого помогает письменный образец.

4. При длительной устной тренировке без опоры на письмо и чтение, как показывают наблюдения, первокурсники еще не могут применять заученные образцы в других сочетаниях, нужных им при рассказе о себе или о товарище, т. е. в новой, не заученной в аудитории речевой ситуации. Они даже не могут расположить заученные образцы в другой нужной им последовательности.

5. Отсутствие домашних заданий при длительной устной работе уменьшает количество встреч студентов с языком (и без того небольшое), приучает первокурсников к мысли, что по иностранному языку вообще готовить уроки не надо, или "...в вузе, оказывается домашнее задание не задают".

Разбирая вопрос об устном опережении, следует подчеркнуть, что первичность устной обработки материала в течение первых недель учебы не

раскрывает еще суть устного опережения. С нашей точки зрения, устная отработка материала до поступления его в чтение и письмо продолжается не только на первом курсе, но и в последующих, сокращается лишь срок этой отработки. Следовательно, устное опережение есть явление, характерное для всего начального периода. Поскольку устное опережение в отличие от вводного курса не является обособленным этапом работы на начальной стадии, нет необходимости точно указывать сроки чисто устной работы с введением букв.

Таким образом, работая в течение двух — четырех недель чисто устными приемами (студенты записывали лишь буквы немецкого алфавита), мы приучили обучающихся слушать речь на иностранном языке, повторять за диктором и самостоятельно не отдельные слова, а отрезки речи, научили их отвечать на вопросы и задавать вопросы по первой теме в нормальном темпе, научили их автоматизированному употреблению образцов речи.

В течение первого месяца студенты поняли, как надо учиться на занятиях немецкого языка: внимательно следить за содержанием и формой речи преподавателя и товарищей, повторять хором, проговаривая про себя, правильно произносить и интонировать заученные образцы, догадываться о смысле высказывания по ситуации и словообразовательным элементам. В этот же период они познакомились с буквами немецкого алфавита.

С третьей-четвертой недели мы начинаем обучение письму. Устные формы работы занимают теперь около 25 минут занятия, продолжая оставаться доминирующими. Теперь студенты записывают целые небольшие предложения, хорошо известные им в устной форме. Они как бы узнают на письме то, что они заучили устно. Поэтому чтение не является вычитыванием отдельных слов или букв, а сразу проводится в нормальном темпе с правильными паузами и ударениями. Те образцы речи, с которыми знакомятся на письме (при их написании и чтении), не являются собственно письменными формами речи, характерными для книжного языка. Это те же

устные образцы речи, но написанные на доске, в тетради и в книге. Они помогают запомнить заученное, дают студентам возможность скомбинировать заученные части предложений или фрагменты речи в нужные ему сочетания. Это впоследствии помогает им научиться делать небольшое высказывание по изученной теме, что является элементом монологической речи.

Как показал опыт, включение в занятие письма и чтения целесообразно начинать лишь после того, как заучены необходимые образцы речи по теме, когда эти образцы первокурсники могут использовать в нужной им комбинации и последовательности, могут на основании усвоенных моделей составить свой рассказ в пределах изученного материала, наполнив модель нужными словами, например когда нужно рассказать о жизни своей семьи, своего товарища, о себе и т. п. Такое высказывание является первой формой монологической речи студентов.

Кроме того, "письма немецких студентов" являются ценным материалом для чтения, содержащим факты современного живого обиходного немецкого языка. Письма наших студентов в ответ на "письма немецких студентов в рамках определенных нами тем, являлись первыми образцами реального письменного речевого общения студентов. Прочитав полученное письмо, наши школьники должны были ответить на него.

В ходе экспериментального обучения была проведена условная учебная переписка по всем изученным темам. Студенты писали ответы немецким однокурсникам, опираясь на модели и образцы речи по теме, записанные в тетрадях, выбирая то, что нужно каждому для своего письма.

Учебная переписка продолжалась до конца первого семестра учебного года. Отдельные письма включали небольшие рифмовки, стихи, считалки, загадки, песни по теме, которые заучивались в группе и использовались в дальнейшем для развития устной речи.

Далее, шире использовались приемы развития понимания иностранной речи на слух, а также проводилось чтение (главным образом, про себя) небольших фабульных рассказов по изученным и смежным темам. Чисто устные формы работы занимали в этот период примерно 75—80% учебного времени (в это время вводились и заучивались новые сочетания слов в образцах речи, проводились диалоги между студентами, делались различные устные упражнения). Остальная часть учебного времени использовалась для записи заученных устно образцов и моделей, выполнения различных упражнений с опорой на материалы учебной работы и самостоятельного чтения.

Задача развития устной речи при обучении иностранному языку в вузе требует не только разработки речевых упражнений, тренирующих студентов в говорении и понимании, но и выяснения характера и системы упражнений, при помощи которых должны формироваться необходимые для речи навыки. Для выражения мыслей в процессе устной речи нужно пользоваться определенными языковыми — фонетическими, лексическими, грамматическими — средствами. Использование языковых средств в развитой устной речи происходит автоматически, т. е. говорящий не думает о том, какой должна быть в данном случае интонация, какую синтаксическую структуру, какие слова или какую грамматическую форму слова ему нужно употребить. Он уже овладел нужными навыками использования языковых средств. Однако из этого нельзя сделать вывод о том, что все подготовительные упражнения для развития навыков использования языковых средств должны быть механическими.

Чтобы решить данную задачу, следовало прежде всего уточнить понятие о сознательных и механических упражнениях в их противопоставлении.

Как известно, во всяком упражнении должны осознаваться его цель и его содержание. Говоря о сознательных упражнениях, мы имеем в виду не

сознательность вообще, а логические умозаключения, при помощи которых студенты выполняют требуемые действия. Поэтому было бы правильнее называть такие упражнения логическими или сознательно-логическими. Механическими же упражнениями, в узком смысле этого слова, считаются упражнения, в которых действия выполняются путем простого повторения или подражания без рассуждений о способе выполнения действий. Всякие упражнения состоят из повторений. Повторение может быть простым, т. е. без варьирования условий выполнения действий, или же повторением с изменением условий. Простое повторение производится, например, при заучивании и отработке отдельных звуков, слов, сочетаний слов, образцов предложений и целых текстов, в том числе стихотворений как единого целого. Упражнения же, построенные на повторении с изменением условий, состоят в том, что заучиваемое явление, например какое-либо слово, повторяется в сочетании с различными другими словами.

Поясним сказанное о сознательно-логических и механических упражнениях на примерах. Если заучивается образец предложения типа *An der Wand hängt ein Bild*, то студенты многократно его повторяют, ставя своей целью запомнить, заучить его наизусть. Подобное упражнение можно считать механическим, хотя смысл и форма предложения осознаются учащимися. Если нужно упражнять студентов в употреблении данной структуры предложения с различным лексическим наполнением, то повторение производится при подстановке различных слов в данный образец: *An der Wand hängt ein Kalender, eine Uhr* и т. п.

Упражнения, в которых даны для подстановки произвольно сочетаемые готовые элементы, как например в подстановочной таблице с полной сочетаемостью всех слов, помещенных в разные колонки, и какие-либо условия для выбора слов не ставятся, также можно отнести к механическим, поскольку в этом случае от студентов не требуется логических операций для выполнения действий.

Если же студент должен при упражнении думать, например, о том, какую синтаксическую структуру ему следует выбрать, какое из известных ему слов можно подставить в данную структуру, как надо 'изменить форму слова для его включения в данное предложение и т. п., то такое упражнение уже следует отнести к сознательно-логическим.

Сознательно-логические упражнения могут быть различной степени трудности и требовать различного объема знаний, которыми учащийся должен оперировать при выполнении действий. Следует при этом оговориться, что речевые упражнения, при выполнении которых студенты автоматически используют изученные ими грамматические средства для выражения своих мыслей, нельзя отнести к механическим, хотя здесь и нет рассуждений о способах выражения мысли. Поэтому деление упражнений на механические и сознательные возможно лишь применительно к упражнениям подготовительным.

Для установления соотношения сознательно-логических и механических упражнений при обучении каким-либо навыкам необходимо уяснить себе прежде всего характер этих навыков и психологические закономерности их формирования.

Отечественная психология придерживается той точки зрения, что, пока навыки усваиваются, они являются сознательными действиями и цель их заключается именно в усвоении данного способа действия. По усвоении данного способа действия соответствующие операции, включаясь подчиненным компонентом в сознательную деятельность человека, начинают выполняться в ней автоматически, как навык.

Сущность автоматизации характеризуется тем, что психологическая структура действия приспособляется при многократных повторениях к условиям выполнения действия. Оно становится более экономным, схематичным, быстрым, безошибочным, точным, действия во время их выполнения не требуют осмысления и обоснования. Привитие навыка

сочетается с перенесением центра внимания на другие, неавтоматизированные компоненты действия и на сложное действие в целом, на его содержание и цель. Таким образом, навык становится автоматизированным компонентом целостной, сознательной деятельности. Автоматизированное использование языковых средств, как правильно показывает В. С. Цетлин, представляет собой один из видов навыков, необходимых для развития устной речи; ему свойственны все качества навыков вообще[...].

Следует различать два вида использования грамматических средств в речи:

- 1) слова и сочетания слов, заученные в грамматически оформленном виде, автоматически употребляются в речи готовыми конструкциями;
- 2) грамматические формы и сочетания выбираются, образуются и употребляются автоматически в процессе говорения.

Первый вид использования грамматических средств не является собственно грамматическим навыком. В готовых словоформах на лексическое значение наслаивается грамматическое значение, но студент может не осознавать грамматического характера заученной словоформы. Он пользуется ею так же, как и любым другим словом в основной его форме. Так, например, студенты заучивают сочетание *im Garten* в значении **в саду**, не выбирая формы и не образуя этой словоформы. Собственно грамматический навык появляется в тот момент, когда накопленные, заученные аналогичные формы *im Hof*, *im Park*, *im Wald* и т. п. подготовят студента к самостоятельному выбору и образованию аналогичных форм от новых слов, например *im Schrank*, *im Tisch*.

То же можно сказать о навыке употребления в речи целых предложений. Навык использования синтаксической структуры имеется в том случае, когда студент по аналогии с предложением-образцом, например *Peter hat kein Buch*, может самостоятельно произнести новое

предложение *Walter hat kein Heft* и т. п. Он уже владеет грамматическим навыком.

Подобному навыку противостоит использование в речи предложения, заученного в готовом виде. Заучивание (в механических упражнениях) готовых словоформ и предложений легче, чем самостоятельное их образование, и предъявляет меньшие требования к развитию логического мышления студента. Но оно лишь готовит студента к овладению навыком самостоятельного использования грамматических средств. Выучить все предложения, необходимые для устной речи (даже для самой элементарной), практически невозможно. Поэтому студенту должны быть сообщены способы образования предложений и соответствующих им словоформ. Самым легким из них является способ образования предложений и форм слов по аналогии с данным образцом. Аналогия освобождает студента от необходимости заучивать бесчисленные готовые предложения, словосочетания и словоформы и является средством для формирования разнообразных навыков использования грамматических средств.

Аналогия представляет собой одну из наиболее легких форм умозаключений, следовательно, ее можно назвать, хотя и примитивным, но сознательным логическим действием. При действии по аналогии черты знакомого переносятся на новое явление. Новое явление уподобляется знакомому явлению на основании сходства некоторых его признаков или свойств. Аналогия по своему характеру близка к подсознательному, интуитивному переносу навыков, но отличается от последнего осознанностью действий.

Строя свое высказывание по аналогии с речевым образцом, студент должен соотнести цель, которую он имеет в виду, с целью высказывания одной из известных ему речевых моделей, чтобы затем воспользоваться синтаксической, структурой этой речевой модели. Так, например, желая сказать, что у него нет тетради, студент вспоминает образец речевой модели

с аналогичным содержанием: Peter hat kein Buch—и произносит предложение: Ich habe kein Heft. Пока каждая усвоенная речевая модель представлена только одной синтаксической структурой, знание ситуативного значения ее образца означает и знание границ применения аналогии в использовании синтаксической структуры.

Но когда нужно выбрать, образовать и употребить, например, какую-то падежную форму немецкого существительного или личную форму глагола, то недостаточно знания одного образца для аналогии. В синтаксической структуре предложения не дифференцированы падежные формы существительного, личные формы глагола. Однако студенту и здесь можно дать образцы для действий по аналогии. Ими являются морфологические варианты речевых моделей. Из нескольких морфологических вариантов одной и той же речевой модели, например: Peter hat kein Buch, ... keinen Ball, ... keine Mappe, он должен выбрать тот, который соответствует цели его высказывания и которым он может, не опасаясь ошибки, воспользоваться для аналогии. Он должен знать, при каких условиях, для каких слов нужно выбрать тот или иной морфологический вариант речевой модели. Иными словами, он должен знать практическое правило типа: «Если ты хочешь сказать, что у кого-то нет какого-то предмета и если это существительное мужского рода, возьми образец: Peter hat keinen Ball».

Для обучения выбору форм уже недостаточно механических упражнений. Нужны упражнения с логическими умозаключениями. Обойтись без правила студент может только в самом начале, когда в упражнении ему дан образец и определенные, подобранные к образцу, слова в готовой форме, которые ему остается только подставлять. Как только студент побуждается самостоятельным действиям по аналогии с образцом, к самостоятельному выбору и употреблению слов и образованию их форм, т. е. когда он должен не оперировать специально подобранным для

упражнения материалом, а подбирать его сам, готовясь, таким образом, к свободной речи, возникает необходимость правила, указывающего на возможности и границы использования аналогии.

В дальнейшем, когда в сознательно-логических упражнениях, выполняемых по правилу, действия приобретают автоматизированный характер и образуется навык дифференцированного использования грамматических средств в речи, необходимость в правиле, а вместе с ним и в логических операциях при использовании грамматических средств, отпадает.

Обратимся теперь к вопросу о фазах формирования навыков. В психологическом процессе формирования навыка выделяется ряд фаз. Основными фазами являются начальная (элементарная) и совмещающая (координационная) .

Начальная (элементарная) фаза формирования навыка использования грамматических средств имеет своей задачей заучивание образцов и автоматизацию частного действия — использования синтаксической структуры или формы слова, вычлененного из речевой модели. Вычленение частных действий из сложных необходимо, потому что выполнение сложного действия в начале обучения невозможно. Выполнение частного действия может быть в начальной фазе доведено до автоматизации, т. е. студент будет его производить не задумываясь, правильно и быстро.

Содержанием начальной фазы являются:

- 1) упражнения в заучивании образца той или иной речевой модели;
- 2) упражнения в подстановке готовых словоформ в одну и ту же синтаксическую структуру,
- 3) упражнения в образовании одной и той же формы от разных, подобранных для упражнения, слов по данному образцу.

Примерные упражнения начальной фазы могут быть следующими:

1. Заучите образец: Der Schüler sieht ein Bild.

2. Составьте по таблице десять предложений:

Der Schüler	sieht	eine Blume
Peter	kauft	■ eine Zeitung
Er	nimmt	eine Karte
Die Schülerin	bringt	ein Bild
Emma	mal	ein Buch
Sie		

3. Образуйте винительный падеж с неопределенным артиклем от следующих существительных: der Tisch, der Schrank, der Brief, der Ball, der Hof, der Garten, der Wald, der Weg.

Образец: Ich sehe einen Baum.

4. Вопросо-ответное упражнение с картинками:

Was sehen wir hier? Wir sehen hier... (на картинках даны изображения разных предметов, названия которых известны учащимся.)

Вторая — совмещающая или координирующая — фаза формирования навыка использования грамматических средств имеет своей целью дальнейшую автоматизацию частного действия в условиях координации его с другими действиями. Изолированно автоматизированное действие должно еще включиться в сложное действие как его составная часть. студент должен научиться выполнять частное действие в усложненных условиях, дифференцируя и выбирая средства и способы действия, переключаясь от одного действия к другому. Новое грамматическое явление в этой фазе сочетается или перемежается с другими явлениями. Необходимость переносить внимание с одного явления на другое, с одного действия на другое сначала приводит к некоторому снижению степени автоматизации первоначального навыка. В процессе упражнений совмещающей фазы этот дефект преодолевается и происходит дальнейшее усовершенствование навыка на более высоком уровне.

В упражнениях второй фазы укрепляется связь навыка использования грамматического средства с ситуативным содержанием речевой модели.

Примерные упражнения совмещающей фразы:

1. Преподаватель произносит фразу, останавливаясь перед дополнением и указывая на предмет, который студенты должны назвать в винительном падеже. В одну и ту же синтаксическую структуру студенты должны подставлять существительные разного рода, выбирая для них форму винительного падежа с определенным артиклем.

Peter öffnet ... (das Fenster, den Schrank, die Tür).

Was macht Peter? Er schließt ... (das Heft, die Mappe, den Schrank).

2. Преподаватель ставит вопросы, спрашивая, где Коля, Шура и т. д. и что он там делает. Отвечая, студенты должны переключаться с одной речевой модели и ее синтаксической структуры на другую, самостоятельно подбирая слова и их формы для ответа:

Wo ist Emma? Sie ist im Lesesaal. Was macht sie im

Lesesaal? Sie liest ein Buch.

Wo ist Peter? Er ist im Pionierzimmer. Was macht er dort? Er macht die Wandzeitung.

3. Преподаватель дает образец маленького рассказа: Ich habe einen Bruder. Er heißt Peter. Er lebt in der Stadt. Er arbeitet im Werk.

Студенты по этому образцу составляют свои рассказы, используя те же самые речевые модели и их синтаксические структуры, подбирая слова и образуя нужные формы, например: Ich habe einen Freund. Er heißt Mischa. Er lebt im Dorf. Er arbeitet im Kolchos.

Из приведенных примеров видно, что в начальной фазе формирования навыков используются механические упражнения, а во второй — сознательно-логические.

Нужно особо подчеркнуть, что материал как механических, так и сознательно-логических упражнений должен быть логичным и пригодным к употреблению в естественной речи. Никак нельзя согласиться с упражнениями, в которых произносятся бессмысленные предложения, нелепый набор слов или ряд предложений, оторванных от какой-бы то ни было ситуации,

как это, например, имеет место в следующем вопросо-ответном упражнении:

Sind die Tafeln grün?

Sind die Schülerinnen klein?

Sind die Gärten groß?

Обучение устной речи должно основываться на связях ситуаций и сопутствующих им значений со способами выражения их в речи. Бессмысленный и практически ненужный материал упражнений нарушает эти связи и, следовательно, мешает развитию сознательной речи.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что механические упражнения необходимы и уместны в элементарной фазе формирования навыка использования грамматических средств. Благодаря простоте способов выполнения действий они дают возможность создать рациональным образом первоначальный, пока еще не изолированный от целостного действия, автоматизм. Тем самым они закладывают основы навыков. Во второй фазе, где происходит совершенствование навыка, т. е. где студенты должны научиться выбору форм, образованию словоформ и выбору синтаксических структур — что собственно и представляет основное содержание навыка использования грамматических средств,— механические упражнения уступают место сознательно-логическим.

Вопрос о последовательности развития основных речевых умений интересует многих методистов иностранных языков[...]. Важно было определить, имеет ли какое-либо существенное значение такая последовательность и если имеет, то какова наиболее рациональная последовательность развития основных речевых умений, если необходимо обучать устной речи и чтению.

Ответ на этот вопрос в связи с конкретными условиями начального этапа обучения немецкому языку в вузе удалось получить путем экспериментального обучения с участием значительного числа студентов (около 300 человек).

Прежде всего мы попытались установить, как свойства устной речи, с одной стороны, и свойства чтения и письма, с другой, влияют на развитие речевых умений и навыков.

Исходным для нас положением явилось то, что между устной речью (слушанием и говорением) и письменной речью (чтением и письмом) при условии, что они рассматриваются как виды речевой деятельности, существует тесная взаимосвязь, проявляющаяся в возможности использовать один и тот же языковой материал.

Оба вида речевой деятельности имеют также свою специфику. Специфичным для устной речи является отсутствие, по сравнению с чтением и письмом, зрительной опоры на текст. Выработка речевых умений и навыков посредством устной речи предполагает установление связей между смысловой стороной речи и слуховым и речедвигательным компонентами речи. Выработка речевых умений и навыков посредством устной речи предполагает установление связей между смысловой стороной речи и слуховым и речедвигательным компонентами речи. Выработка речевых умений и навыков посредством чтения предполагает эти же связи и дополнительно установление связей со зрительным компонентом и двигательным компонентом глаз и руки. Вторичные связи со зрительным компонентом, образующиеся при выработке речевых умений и навыков посредством устной речи, имеют иной характер, чем при чтении и письме. Другими словами, устная и письменная речь имеют свои особенности как в плане физиологической стороны речи, так и в плане характера связей смысловой и физиологической сторон речи. Внешне эти особенности выражаются в отсутствии (свойство устной речи) или наличии (свойство письменной речи) зрительной опоры на текст.

Для того чтобы определить зависимость развития речевых умений и навыков от свойств разных видов речевой деятельности, процесс развития речевых умений и навыков пришлось разграничить. Таким разграничением

явилось раздельное проведение упражнений без зрительной опоры на текст и упражнений со зрительной опорой, с учетом затрат времени на каждую из групп упражнений.

Экспериментальное обучение показало, что объем упражнений без зрительной опоры на тексте действительно определяет качество развития речевых умений и навыков в области устной речи. Чем больше отводится времени на чисто устные упражнения, тем выше качество умений и навыков устной речи. Так, устное опережение дает к концу первого полугодия заметно лучшие результаты в области устной речи по сравнению с проводимым нами параллельным курсом обучения устной речи и чтения, хотя и в том, и в другом случае использовались одни и те же приемы проведения упражнений без зрительной опоры на текст. Контрольные работы по устной речи показывают, что это улучшение находится в пределах 20% как по объему изученного материала, так и по качеству работ.

Успех устного вводного курса можно было объяснить только тем, что он позволял отвести гораздо большее количество времени для выполнения чисто устных упражнений (примерно в два раза), чем параллельный курс, поскольку все прочие условия были примерно равными.

Параллельный курс имел перед устным курсом то преимущество, что значительная часть языкового материала была усвоена не только устным путем, но и посредством чтения и письма.

Во втором полугодии группы с устным курсом обучения перешли на параллельное обучение устной речи и чтению со значительным опережением в устной проработке языкового материала. Группы с параллельным курсом продолжали параллельные занятия устной речью и чтением с опережением в устной проработке языкового материала.

Следует сказать, что опережение в этих группах было различным. Та часть языкового материала, которая впоследствии прорабатывалась путем чтения, шла с незначительным устным опережением, та же часть материала,

которая была необходима для проведения только устных упражнений, шла с самыми различными сроками опережения. С большим устным опережением вводились также выражения, необходимые для ведения занятий на иностранном языке.

Таким образом, мы столкнулись с совершенно явным проявлением закономерного перехода количества в качество.

Сторонники устного вводного курса, как например Г. Пальмер, подходили к данному вопросу узко утилитарно. Видя, что результаты в области устной речи наиболее эффективны при устном полугодовом вводном курсе, он считал такой курс наиболее рациональным. Обучение чтению рассматривалось как второстепенная задача, которая решается при помощи устной речи. Это могло быть верным только в том случае, если бы свойства устной речи и чтения и письма совпадали, что, как известно, не имеет места. Закономерный переход количества в качество действителен не только для устной речи, но и для чтения и письма.

К концу первого года обучения параллельный курс не дает худших результатов, а в некоторых случаях приводит даже к лучшим результатам в области устной речи. Это происходит потому, что указанная выше закономерность не является единственной. При параллельном курсе осуществляется более тесная **взаимосвязь** между развитием умений и навыков в области устной речи и чтения.

Устная речь положительно влияет на развитие чтения и письма, а чтение и письмо в свою очередь положительно влияют на развитие умений и навыков в области устной речи. Длительное отсутствие такого взаимного влияния при устном вводном курсе сказывается отрицательно на развитии умений и навыков устной речи.

Параллельный курс имеет перед устным вводным то преимущество, что впоследствии приводит к лучшим результатам в области чтения и письма. Это позволяет на 1 курсе продолжать в том же темпе параллельное

взаимосвязанное обучение устной речи и чтению, не затрачивая дополнительных усилий на преодоление отставания в чтении.

Основываясь на необходимости сохранения взаимосвязи между развитием умений и навыков в области устной речи и чтения, следует, видимо, рекомендовать для начального этапа при обучении немецкому языку принцип параллельного взаимосвязанного развития основных речевых умений.

Для учета специфики взаимосвязанного развития умений и навыков устной речи, чтения и письма требуется соблюдение другого принципа, вступающего в противоречие с предыдущим, принципа опережения в устной проработке языкового материала.

Соблюдение этого принципа позволяет расчленить трудности в развитии умений и навыков, развивать их в соответствии со свойственным им темпом (умения и навыки в области устной речи на первых порах развиваются быстрее, в чтении и письме — медленно), в целом — использовать преимущества устного курса и курса чтения и письма.

Параллельный курс обучения устной речи и чтению, при котором соблюдаются указанные выше принципы, наряду, конечно, с целым рядом других, несомненно, является более эффективным.

Итак, самое главное в параллельном курсе то, что при его проведении студенты достигают примерно таких же результатов в области устной речи, что и при устном краткосрочном курсе, затрачивая при этом меньше времени благодаря использованию не только прямой зависимости развития умений и навыков в устной речи от объема упражнений без зрительной опоры на текст, но и косвенной зависимости — положительного влияния чтения и письма на развитие умений и навыков устной речи.

Параллельный курс, как и устный, использует положительное влияние устной речи на развитие чтения и письма. Различие состоит только в том, что параллельный курс использует это влияние на протяжении более

длительного периода, чем устный. Длительное отсутствие зрительной опоры при устном курсе отрицательно сказывается на результатах обучения, поскольку оно снижает эффективность влияния устной речи на развитие чтения и письма.

Параллельный курс лучше использует непосредственную зависимость развития умений и навыков в чтении и письме от объема упражнений со зрительной опорой на текст, наряду с использованием косвенной зависимости — положительного влияния устной речи на чтение и письмо, благодаря чему при параллельном курсе достигаются более высокие результаты в развитии этих видов речевой деятельности, чем при устном курсе.

Наконец, параллельный курс позволяет чередовать устные и письменные формы работы, благодаря чему процесс обучения, не теряя, а наоборот, увеличивая свою эффективность, значительно облегчает труд учащихся. Параллельный курс позволяет также в менее сжатые сроки, чем это происходит при длительном чисто устном курсе, овладевать графемами, число которых в немецком языке довольно значительно. Это вторая причина, почему длительное отсутствие зрительной опоры на текст сказывается отрицательно на развитии умений и навыков в области чтения и письма.

Представляется, что принципы параллельного взаимосвязанного развития основных речевых умений и устного опережения могут быть наиболее удачно реализованы совместно только при параллельном курсе. В устном курсе принцип взаимосвязанного развития основных речевых умений в течение длительного времени существенно нарушается. При курсе обучения чтению нарушается принцип устного опережения. Между тем нарушение этих принципов в первом случае влечет за собой ухудшение развития умений и навыков в области чтения и письма, а во втором — умений и навыков в области устной речи.

Для того чтобы обучать устной речи и чтению и письму без ущерба для каждого из них, требуется привести в соответствие с принципами параллельного взаимосвязанного развития основных речевых умений и устного опережения весь ход учебного процесса. Для этого необходимо прежде всего изменить систему планирования учебного процесса и установить закономерную последовательность упражнений по отношению к конкретным языковым структурам.

Для начального этапа обучения эффективна чаще всего такая последовательность выполнения упражнений, при которой языковая структура усваивается предварительно в устной речи (при исключении ее графического изображения), а затем в чтении и письме. Некоторая, весьма незначительная, часть языкового материала вообще усваивается только устным путем. К ней мы относим в первую очередь материал, необходимый для ведения занятий на иностранном языке.

Остановимся кратко на том, как мы решали первую часть задачи. В прежней системе планирования, как правило, выделялись: начало занятия, этап проверки домашнего задания, опрос студентов, объяснение и закрепление нового языкового материала, сообщение домашнего задания и иногда заключительная часть занятия.

Такая наиболее общая схема планирования укоренилась настолько, что во многих случаях продолжает существовать при новой целевой установке, несмотря на то что изменение целевой установки вызывает существенные изменения не только в содержании учебного процесса, но и в системе планирования.

Главным недостатком старого принципа планирования мы считаем то, что для усвоения языкового материала подключались все коммуникативные виды речевой деятельности без учета того, на какой вид деятельности направлялась учебная работа. В центре внимания стояло запоминание конкретного языкового материала, а деятельность, в которой данный

языковой материал должен быть использован практически, оставалась в стороне. Управление развитием речевых умений и навыков оказывалось весьма затруднительным. Прослеживалось только качество запоминания языкового материала. Значительную долю учебного времени занимали объяснение и контроль.

Упомянутая система планирования, осуществляемая в соответствии с объективно существующими элементами или звеньями процесса обучения — объяснением, закреплением и контролем, не способствовала решению поставленной задачи. Это вовсе не означает, что указанные выше звенья процесса обучения должны быть исключены. Их, как это будет видно дальше, попросту невозможно исключить из процесса обучения. Не следует лишь отождествлять этапы занятия с элементами или звеньями процесса обучения.

Несомненно, что, как и при прежней системе планирования, следует сохранить разделение всего процесса обучения на этапы, в которых преобладает организационная сторона процесса обучения или организационные этапы, и этапы урока, на которых решается задача практического овладения языком, или обучающие этапы.

Организационные этапы, имевшие место в прежней системе планирования, претерпели в нашем опыте изменения в том смысле, что они стали нести дополнительную обучающую нагрузку, благодаря ведению занятий на иностранном языке. К ним мы считали необходимым отнести начало занятия, сообщение домашнего задания, различного рода инструкции студентам (как обращаться со словарем и т. п.) итоговые беседы (по результатам серии занятий), различного вида информации (об организации внеаудиторной работы по иностранному языку и т. п.).

Обучающие этапы мы стали в нашем опыте планировать в соответствии с видами речевой деятельности. Таких этапов, как нам представляется, всего четыре: этапы обучения слушанию, говорению,

чтению и письму. В большинстве случаев для 1-ого курса, как показала практика, целесообразно выделять два этапа: этап обучения устной речи и этап обучения чтению, включая в последний и обучение письму.

Как показала проверка, в начальный период обучения различие между слушанием и говорением в плане объема усвоенного лексического материала фактически отсутствует. Кроме того, слушание и говорение настолько перемежаются, что специально разграничивать их на младшей ступени практически невозможно.

Для начальной ступени обучения нет особой необходимости в выделении специального этапа обучения письму, поскольку обучение технике чтения и технике письма весьма совместимы. Этапы обучения устной речи имели место на всем протяжении обучения на каждом занятии. Их основной особенностью явилось то, что на этих этапах упражнения со зрительной опорой на текст были совершенно исключены. Использование зрительной опоры на текст могло иметь место лишь в случае устных частичных подстановок, направленных на овладение устной речью, при которых учащимся давалась только часть тренируемой структуры. Подобное использование зрительной опоры на этом этапе занимало ничтожную долю учебного времени. Практика показывает, что длительность таких этапов может быть самой различной вплоть до целого занятия.

Общеизвестно педагогическое требование, согласно которому урок должен представлять логически последовательную цепь, связанную единой целевой установкой урока. Целевых установок при проводимой нами системе планирования — две: отдельно по устной речи, отдельно по чтению и письму. Связь между этапами одного и того же занятия проявляется только в том, что часть языкового материала используется не только в упражнениях без зрительной опоры на текст, но и в упражнениях со зрительной опорой. Занятия между собой были связаны как специально в плане устной речи, так и в плане собственно чтения и письма.

Этапы обучения устной речи, как и этапы обучения чтению, представляли собой последовательный ряд упражнений. Этот ряд упражнений отмечался для обучающихся как упражнение 1, 2 и т. п. Порядковый номер упражнения в этом случае, как нам представляется, является волевым рефлексорным стимулом, направляющим на решение новой задачи.

Каждое упражнение имело следующее типичное строение:

1. Порядковый номер упражнения.
2. Установка на выполнение задачи.
3. Демонстрация образца выполнения задания. Если есть необходимость, дается краткое указание на то, как делать, на что обратить внимание.
4. Выполнение образца.
5. Собственно упражнение.
6. Итог (если в нем есть необходимость).

Как видно из типичной структуры упражнения, объяснение сводилось к демонстрации образца или иногда к правилу-инструкции, занимая, таким образом, минимальное место в общей системе занятия. Увеличился удельный вес закрепления. Оно, по существу, занимает ведущее место по объему работы.

Контроль усвоения распределился на весь занятие. Преподаватель регистрирует про себя качество выполнения упражнений и подводит итог к концу упражнения или к концу этапа работы.

Естественно, что на одном и том же этапе работы проводились упражнения, направленные на усвоение языковых структур различного порядка.

Такое планирование позволило сосредоточить основное внимание на речевых умениях и навыках, контролировать их развитие, способствовало градации трудностей в плане каждого из видов деятельности, расширило

объем тренировки студентов в соответствующем виде деятельности, снизило объем объяснения, поставило в зависимость от потребностей коммуникативной деятельности выбор языковых структур и порядок их поступления.

Думается, что, расчленив процесс обучения на две параллельно развивающиеся линии, нам удалось учесть специфику видов речевой деятельности, а сократив до минимума промежуток во времени между изучением основной части языкового материала через устную речь, а затем чтение и письмо, учесть также наличие взаимной связи между ними.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по оптимизации условий развития речевой активности студентов.

Цель обучающего эксперимента состояла в проверке выдвинутой гипотезы и апробации предлагаемой методики развития и формирования устной речи студентов языковых специальностей (немецкого языка) педагогического вуза.

Реализация поставленной цели предполагала:

- 1) разработать методику развития речевой деятельности на занятиях немецкого языка по предмету «Практика устной и письменной речи»;
- 2) разработать грамматико-стилистические упражнения, направленные на развитие умений и навыков речевого общения студентов в процессе их выполнения;
- 3) составить программу обучающего эксперимента и определить эффективность предлагаемой методики по формированию устной речевой деятельности студентов.

В процессе экспериментального обучения были использованы такие методы исследования, как наблюдение за учебным процессом, беседы со студентами и преподавателями, промежуточные и итоговые тесты, эксперимент и метод качественной и количественной обработки полученных данных.

Экспериментальной базой исследования послужили первые и вторые курсы немецких отделений факультета романо-германских языков ТГПУ им. С. Айни и факультета иностранных языков ТГИЯ им. С. Улугзаде. Всего 260 студентов (восемь академических групп).

Программа экспериментального обучения преследовала цель научить студентов свободно и грамотно использовать языковые средства в профессиональной и учебной сфере деятельности: уметь отбирать речевой материал в соответствии с требованиями программы; уметь правильно употреблять языковые средства в соответствии с нормами немецкого литературного языка; уметь находить лексические, грамматические и стилистические ошибки в текстах разных стилей и типов речи и т.д.

Достижение поставленной цели осуществляется в ходе практических занятий ПУПР, где студенты приобретают теоретические и практические знания, выполняют упражнения по формированию умений и навыков и по предупреждению и преодолению всех видов ошибок в устной и письменной речи.

При разработке программы учитывались следующие методические принципы:

- принцип единства изучения языка и обучения речи;
- принцип общей коммуникативной и прагматической направленности обучения;
- принцип сочетания воспроизводящих и творческих самостоятельных работ на каждом этапе обучения;
- принцип преемственности школьной и вузовской программы по развитию речи;
- принцип взаимосвязи в обучении устной и письменной речи.

В программе опытного обучения важную роль играет содержание обучения, т.е. использование специально отобранного дидактического материала и методы его обучения. Рассмотрим этот вопрос более подробно.

Содержание обучения. Чтобы обогатить содержание речи студентов, сделать ее гибче, красочнее и выразительнее необходима специальная фразеологическая работа в плане обогащения устной речи студентов различными наиболее употребительными фразеологическими сращениями, единствами и сочетаниями.

Развитие умений и навыков устной речи на фразеологическом материале не может проходить изолированно от развития других видов речевой деятельности: чтения и письма. Иногда бывает очень трудно определить, потребуется ли данное словосочетание в разговоре, письме или для понимания в тексте. Однако во всех случаях нужно приложить усилия к тому, чтобы данный оборот вошел в активный фразеологический, идиоматичный фонд, откуда обучающийся в зависимости от условий и потребностей речи смог бы свободно извлекать и использовать его в устной или письменной речи. Эти соображения, однако, ни в коей мере не означают отказа от необходимости специального отбора фразеологического минимума.

В учебниках немецкого языка [...], которые используются в педвузе, встречается, несмотря на произведенную текстовую адаптацию, большое количество фразеологических единиц. Иной раз довольно трудно провести разграничительную линию между фразеологическими сращениями, единствами и сочетаниями. Для практического усвоения студентами фразеологии нам представляется несущественным решение вопроса о том, к какому виду следует отнести тот или иной оборот. Основная задача состоит не в теоретическом осмыслении этих фразеологических единиц, а в практическом усвоении фразеологических оборотов, в последовательно развиваемом умении свободно оперировать ими, в пополнении новыми элементами лексико-фразеологического запаса студентов.

Анализируя фразеологические единства, сращения и сочетания, мы выделили целый ряд одинаково построенных конструкций, объединяющих

различные по своей семантике и происхождению словосочетания. Возникла возможность определенной группировки сходных или полностью совпадающих структур, что, несомненно, облегчит процесс их заучивания.

На основе такой группировки были выделены фразеологические речевые образцы, которые порождают в языке многочисленные модификации с одинаковой для всех них фразеологической основой. Для усвоения фразеологических речевых образцов и их использования в активной речи проводилась определенная система устных и письменных упражнений.

В методическом плане эта система речевых фразеологических упражнений существенным образом не отличаются от системы упражнений, построенной на основе обычных речевых образцов. Здесь применимы те формы и приемы работы, которые вообще возможны в тренировочной работе по подстановочным таблицам, однако в отношении понятийного содержания мыслей, высказываемых посредством фразеологического речевого образца, это представит собой качественно новый этап в формировании иноязычного мышления, новую, более высокую ступень в процессе лексического обогащения устной речи студентов, накопления новых выразительных, более гибких и многосторонних языковых средств.

Работа по обогащению устной речи студентов новым лексическим материалом была организована различно в зависимости от структурных особенностей фразеологического речевого образца и от сочетаемости его компонентов. В связи с этим проанализируем возможности фразеологической речевой тренировки на примере одного из наиболее распространенных немецких глаголов *machen*.

Прежде всего мы отбрасывали в сторону различные речевые образцы с глаголом *machen* типа: *Er macht seine Hausaufgaben* и пр., которые, являясь достоянием школьных знаний, представляли собой свободные сочетания, и переходим к речевым образцам с тем же базовым компонентом, которые

могут быть объектом устно-речевой тренировочной работы в группе. Здесь были выделены несколько фразеологических речевых структур:

Wer? Was?		Wem?	Was?
Es Er	macht	mir dir ihr ihnen usw.	ein Vergnügen Kummer Mut Angst Hoffnungen

Таким образом, в *первый фразеологический речевой образец* вошли несколько фразеологических оборотов, имеющих одинаковый стержень *machen*, сочетаемый с прямыми дополнениями. Каждое новое прямое дополнение в сочетании с другими компонентами дает новую фразеологическую единицу и оно же является единственным элементом, разграничивающим по смыслу равноструктурную единицу.

Второй фразеологический речевой образец с глагольным компонентом включает в себя также несколько фразеологических сочетаний:

Wer?		Was?
Er	macht sich	einen Begriff (von) ein Vergnügen (aus) Gedanken (über) Mühe (um, mit) Sorgen

Эти словосочетания как в структурном, так и в понятийном отношении являются более сложными и трудными для практического овладения ими.

Третий фразеологический речевой образец, построенный на том же глаголе, довольно легок для своего воспроизведения в устной речи, так как здесь подстановка может касаться не всех компонентов структуры:

Er macht sich	schön gut unmöglich fein angenehm nützlich lächerlich
---------------	---

Во всех рассмотренных фразеологических речевых образцах с глаголом *machen* он повсюду играет роль вспомогательного, но всегда необходимого элемента; основная семантическая нагрузка падает на последний элемент приведенных структур.

В фразеологическом речевом образце, по нашему замыслу, следовало различать, так же как и во всякой модели, инвариантную (неизменяемую) основу. В инвариантную основу входят все те компоненты, совокупность которых составляет фразеологическое словосочетание в целом без учета заменяемых частей. Так, например, возьмем несколько предложений: *Willst du daraus keine Lehre ziehen? Warum hast du daraus keine Lehre gezogen? Aus diesem Vorfall zog er eine richtige Lehre* и т. д.

Вполне очевидно, что эти предложения могут рассматриваться как разные речевые образцы, построенные на одной фразеологической основе: (aus...) *eine Lehre ziehen*. Это — постоянные, незаменяемые компоненты, входящие в состав любого из вышеуказанных образцов. Все остальные слова представляют собой подстановочные элементы, которые в речевом общении могут и должны быстро заменяться. В свою очередь каждый из вышеприведенных речевых образцов может явиться исходным для построения ряда вариантов, например: *Warum hast du daraus keine Lehre gezogen? Warum hat er daraus keine Lehre gezogen? Warum zieht er daraus keine Lehre? Warum zieht sie daraus keine Lehre?* и т. д.

Таким образом, мы должны различать, во-первых, инвариантную

основу фразеологической единицы; во-вторых, разнообразные речевые образцы, которые могут быть построены на базе данной фразеологической единицы, и, наконец, многочисленные варианты каждого фразеологического речевого образца.

Отсюда вытекает и определенная методическая, последовательность в проведении занятий, которой мы придерживались при распределении учебного времени и подаче тренировочного материала.

В том случае, если на начальной ступени обучения были достаточно хорошо закреплены и освоены наиболее простые образцы, варьирующиеся лишь в зависимости от порядка слов и времени глаголов, то на старшей ступени нет необходимости подробно останавливаться на всех многочисленных вариантах какого-либо одного речевого образца, так как в большинстве случаев в структурном отношении нет принципиальных различий между вариантами обычного речевого образца и вариантами фразеологического речевого образца: *Er zog einen Wagen* и *Er zog eine Lehre*; принципиальное различие здесь заключено в семантике двух вариантов одной и той же структуры.

При наличии в сознании студентов хорошо усвоенных путем тренировки простых речевых структур преподаватель на старшей ступени обучения может избрать и другую последовательность работы по дальнейшему формированию образной идиоматичной речи. Он может, например, систематизировать ранее приобретенные, но разрозненные знания полисемии какого-либо глагола и тем самым систематизировать и оживить отдельные ранее усвоенные речевые образцы, построенные с использованием того же глагола. Работа в данном случае может преследовать тройную цель: систематизацию знаний полисемии, далее, систематизацию случаев сочетаемости в речевых образцах и, наконец, дополнение системы новыми речевыми образцами или их вариантами.

Проиллюстрируем это положение на примере возможной работы с

глаголом ziehen.

Студентам предлагаются три предложения, в которых нужно вычлениить три фразеологических сочетания, затем подчеркнуть, выписать или произнести инвариантную основу каждого фразеологизма: Er hatte die Aufmerksamkeit aller Anwesenden auf sich gezogen. (N. Hauff.) Hast du daraus die richtigen Lehren gezogen? Es gab viele Bewerber, zwei davon konnten in Betracht gezogen werden. (B. Brecht.). Вот три инвариантные основы: a) die Aufmerksamkeit auf... ziehen; b) eine Lehre ziehen; c) in Betracht ziehen. Практически невозможно подсчитать то огромное количество конкретных предложений, которые могут быть составлены на основе данной структурной модели, со всеми ее многочисленными вариантами и разновидностями вариантов. Вариации только одного подстановочного элемента, например подлежащего, достигают огромной цифры, которая может еще более резко увеличиться, если каждое новое подлежащее сочетать с различным порядком слов.

Используя третью инвариантную основу, можно построить очередную структурную модель, которая также включает в себя несколько фразеологических единиц, в том числе одну уже знакомую: Er zieht es in Betracht (употребителен также и оборот: etwas in Betracht nehmen).

Er zieht es	in	Zweifel die Länge die Höhe
	ins	Lächerliche Komische

В данных вариантах элементы er и es говорящий может по своему желанию сравнительно легко и быстро заменить другими подстановочными элементами в соответствии с речевой ситуацией для отражения той или иной стороны окружающей действительности. И здесь вновь может быть составлено необозримо большое количество предложений.

Во всем этом заложены большие методические возможности для устно-речевой тренировки студентов в целях легкого и быстрого автоматизированного использования ими всевозможных фразеологических речевых образцов и их вариантов. Так, например, взяв за основу фразеологические единицы, объединенные тем же глаголом *ziehen*, преподаватель может предложить обучающимся в течение пяти—десяти минут первого занятия заняться составлением предложений с использованием только модальных глаголов, сначала с прямым, затем с обратным порядком слов.

На втором занятии в течение того же промежутка времени студенты составляют разновидности того же основного речевого образца с постановкой глагола во всех временах, также с прямым, а затем с обратным порядком слов. На третьем занятии преподаватель предлагает вопросительные формы того же речевого образца и ответы в положительной, затем в отрицательной форме.

Чтобы определить эффективность экспериментального обучения проводился срез по выявлению умений студентов использовать фразеологические единицы в своей речи. Результаты показали, что уровень знаний студентов ЭГ (76%) по использованию фразеологических единиц в своей речи намного превосходит уровня знания студентов КГ (44%).

На очередных занятиях студенты по заданию преподавателя занимались подстановкой сразу двух-трех компонентов, расширяли или целиком заменяли языковое окружение, всячески комбинируя как производные варианты, так и основные речевые образцы, создавали новые ситуации с условием использования в каждом предложении по одной фразеологической единице. В этом случае несколько специально подобранных фразеологических словосочетаний выполняли роль опорных элементов, ситуативной канвы для свободного продуцирования идиоматически насыщенной речи.

Как уже выше говорилось, для формирования умения и навыков пользования идиоматичной речью была избрана различная методическая последовательность в подаче фразеологического материала и в ступенях его практического усвоения. Так, например, лексический материал подавался не в виде готовых образцов, а в виде изолированных речевых заготовок, небольших синтаксических комплексов, например в виде предложно-субстантивных комплексов, выступающих в неизменной форме и являющихся частью предложения. Иногда этот комплекс представлен довольно развитой системой сочетаемости с глагольными компонентами. Остановимся только на одном предложно-субстантивном комплексе *auf der Höhe*. Сочетание данного комплекса с рядом глаголов дает нам несколько фразеологических единиц, которые могут быть объединены в одну основную структурную модель с глаголами *sein* и *stehen*.

После уяснения семантики словосочетаний начинается тренировка по закреплению их в устной и письменной речи. На последующем этапе, кроме глагола, преподаватель заменяет подлежащее, затем время, порядок слов; далее, студенты строят вопросительное предложение с различными вопросительными словами и т. д.

Вот некоторые из этих сочетаний:

Er ist auf der Höhe.

Er ist nicht auf der Höhe.

Er ist auf der Höhe des Lebens.

Er ist auf der Höhe des Ruhmes.

Er steht nicht auf der Höhe der Zeit.

Er steht auf der Höhe der Wissenschaft.

Смысл этой тренировочной работы состоит не в том, чтобы много раз повторять одно и то же сочетание, что напоминает механическую зубрежку мало осознанного учебного материала, а главным образом в том, чтобы повторять одну и ту же семантико-структурную основу, всякий раз заново

окружая ее всевозможными дополнениями и уточнениями, вводимыми всегда осознанно и преднамеренно. В этом случае старая основа всякий раз предстает в обновленном виде, что способствует ликвидации механической зубрежки.

Таким образом, исходным структурно-семантическим компонентом для вышеуказанного ряда фразеологических единиц явился предложно-субстантивный комплекс *auf der Höhe*. Дополнение основной структуры другими элементами создает всякий раз новую фразеологическую единицу. Каждая из этих единиц может в свою очередь стать исходной для длинного ряда разновидностей. Возникновение этих разновидностей и вариантов при сохранении семантико-структурной инвариантной основы обусловлено многочисленными заменами подлежащего, изменением глагольных времен и порядка слов, внесением ряда обстоятельственных слов и т. д.

Все эти многократные и разнообразные замены и подстановки, производимые студентами под руководством преподавателя, а затем самостоятельно, постепенно приводят к внедрению в сознание обучающегося фразеологической инвариантной основы, которая, оформляясь в виде конкретных речевых образцов, является элементом идиоматичной речи.

Преподаватель учитывал семантико-структурные особенности фразеологических единиц при выборе той или иной последовательности в изучении фразеологического материала. Решающим критерием при выборе конкретного методического направления является именно семантико--структурная характеристика фразеологических оборотов.

Таким образом, экспериментальное обучение показало:

1. При обучении немецкому языку на первом этапе целесообразно проводить устное опережение в изучении материала (более длительное в самом начале и примерно в течение 2—4 занятий при работе над последующими темами в зависимости от материала).

2. Устные формы работы по мере накопления материала и возможности

его различного использования в речи студентов должны подкрепляться записью и чтением основных образцов речи и моделей по теме. Письменные формы работы на данном этапе находятся как бы на службе развития устной речи.

3. В ходе записи образцов речи и моделей ведется подготовка к собственно чтению и письму на немецком языке.

Методика обучения. Проблема активизации личности, дидактические принципы сознательности, активности и самостоятельности в обучении, который представляются, ведущими в современной дидактике является одной из основательных в теории обучения, воспитания и развития.

Различными методами **проблемного обучения** объясняются возможность действенный развития познавательной активности студентов и многие ученые: частично-поисковым, исследовательским, проблемным изложением. Проблемным изложением материала преподавателем гарантированно начало формирования активности студентов.

Главным материалом измерения познавательной активности считается следующее: наличие формирование и развитие, познавательных умений у некоторых студентов может быть при переработке и восприятии информации, уровень использовании познавательных умений и самостоятельности студентов при выполнении какой-либо операции, которая проявляется в степени формирования и развития познавательной активности студентов.

Эффективным способам и приемам умственной деятельности преломляется развитость познавательной активности в зависимости от обучения студентов.

Всего три уровня развития познавательной активности существует в условиях системы обучения проблемному изложению с приемами активизации студентов: средний, оптимальный и минимальный.

Основные единицы учебного предмета - это элементы ведущей функции. Для иностранного языка основные единицы содержания - виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Также есть темы и ситуации, в рамках которых должно осуществляться общение. Чтобы навыки были прочными и гибкими, чтобы студенты могли пользоваться ими в любых ситуациях общения, необходимо их сознательное формирование на основе теоретических знаний.

Другой элемент в дидактике представлен как опыт осуществления известных способов деятельности, он предполагает, что студенты должны выполнять упражнения, направленные на формирование самостоятельного мышления и речевого развития.

Следующий дидактический элемент содержания - опыт творческой деятельности - может быть передан студентам только при условии включения их в самостоятельную поисковую деятельность.

Речь представляет собой формирование и формулирование мысли посредством языка, и как результат она предстает в текстах, которые студенты продуцируют или понимают на слух и при чтении.

При обучении устной речи особое значение уделялось самостоятельному продуцированию. Так как при овладении чтением нужно формировать одни приемы работы, а при овладении говорением - другие.

Другое направление дифференциации приемов обучения связано с учетом этапа формирования речевых действий. На данном этапе ведущее место имеют приемы обучения, обеспечивающие ориентировочную деятельность студентов, направленную на осознание зависимости и содержание высказывания от целей и условий речевого взаимодействия.

На следующем этапе, который нацелен на тренировку, ведущее место отводится приемам работы, ориентированным на отработку фрагментов высказывания в рамках учебно-речевых ситуаций. На этапе речевой практики преимущественное внимание нами было уделено приемам, обеспечивающим

совместное решение студентов коммуникативных задач в изменяющихся условиях общения.

Аудирование как слушание и понимание иноязычной речи является одним из компонентов речевой деятельности и играет немаловажную роль обучении коммуникации. Научить студентов слушать и понимать иностранную речь - основная цель аудирования. Восприятие устной речи на слух возможно благодаря совместной работе слухового и рече-двигательного анализаторов. Слушая, человек мысленно проговаривает воспринимаемое. Аудирование, таким образом, способствует улучшению навыков говорения, письма и чтения, поэтому именно с него должна начинаться работа по обучению языку [155,314].

Технические средства обучения нужно при обучении аудированию на занятиях немецкого языка. Так как ТСО является аудиовизуальным средством обучения, логично рассматривать возможность и эффективность его применения для развития навыков аудирования с опорой на зрительный ряд. Сам собой этот навык не вырабатывается, его надо развивать путем тренировочного обучения.

Студенты должны овладеть содержанием учебного сообщения, превратить его в достояние своего сознания. Прежде всего, содержание формирует и развивает познавательную-мотивационную сферу личности, мировоззренческую и ценностную ориентацию, вырабатывает жизненную позицию. От структуры сообщения зависит характер учебной деятельности, направленной на усвоение содержания, на восприятие и понимание сообщения. Через структуру устанавливается соответствие умственной деятельности содержанию учебного материала и целям обучения. Поэтому проблема формы сообщения, его языка, структуры должна разрабатываться в педагогической психологии среди главных причин, обеспечивающих прирост знаний и развитие обучающихся.

Аудиовизуальные средства для структурирования учебного сообщения привлекают логико-речевые приемы построения, систему зрительных образов и т.д. Они оказывают основную помощь в изучении иностранных языков, т.к. помогают преодолеть многие трудности: в произношении, интонации, в манере

разговора. Их эффективность проверена и подтверждена массовой практикой обучения. В этой связи особенно актуальной является проблема повседневного вовлечения студентов в активную самостоятельную работу, приобщения к поиску, выполнение различных умственных операций, способствующих формированию у них умений самостоятельно трудиться. Поскольку занятия является основной формой обучения и воспитания студентов, то именно на занятиях должны быть заложены основы трудолюбия и самостоятельности в работе.

Обучение студентов умению ориентироваться в большом количестве информации требует систематического включения их в самостоятельную работу с привлечением технических средств обучения, дидактических материалов и других источников знаний. Важное место среди них занимают экранные пособия, поскольку они обладают широкими дидактическими возможностями и имеются практически во всех вузовских учебных кабинетах.

В работах таких ученых-педагогов, как С.И.Архангельский, В.П.Волынский, А.И.Зильберштейн, Л.П. Кубинская раскрыто назначение экранных пособий, выявлены их дидактические возможности, определены условия, обеспечивающие высокую результативность учебной работы с применением экранного материала. Сделаны важные выводы о влиянии экранных пособий на структуру занятия, совершенствование организации учебного процесса. Кроме этого, исследованы многие приемы применения экранных пособий в процессе изучения нового материала, на этапе закрепления его, с целью контроля знаний студентов [74.]

Как известно, при изучении иностранного языка студенты уже овладели родным языком, и этот опыт в родном языке, как известно, оказывает значительное влияние на приобретаемые студентами знания, умения и навыки по иностранному языку. Это влияние носит двойственный характер: оно может либо способствовать овладению иностранным языком, либо усложнять его препятствовать ему. В первом случае речь идет о переносе, во втором - об интерференции. Психологические механизмы переноса и интерференции одинаковы, различие

заключается в оценке результатов взаимодействия языковых явлений в речевой деятельности студентов.

Таким образом, наращивание управляющих функций у студента в процессе обучения, активизация его позиции неизбежно будут способствовать формированию готовности студента к самообразованию, поскольку развитие всех компонентов обучения идет в плане сближения его с самообразованием: более полное удовлетворение в процессе обучения личностных запросов студента, рост добровольности, удельного веса самостоятельности в познании, большей обращенности к индивидуальным и групповым формам образования, приобщение студента к «строительству» своей познавательной деятельности.

Но это развитие всех компонентов процесса обучения, по сближению его с самообразованием может быть обеспечено лишь при сочетании целенаправленной системы обучения всех студентов и умения самостоятельно учиться. Поскольку наращивание управляющих функций студента в обучении обеспечивается более высоким уровнем познавательных и организационных умений, то педагогическая задача и состоит в том, чтобы подготовить студентов к новому уровню обучения.

Наше исследование показывает, что решение этой задачи возможно, но не в рамках одних лишь занятия, а только в системе «занятия - домашняя учебная работа -внеаудиторные формы работы».

Под организационными умениями познавательной деятельности мы понимаем умения, обеспечивающие наибольшую интенсивность учебной деятельности. К ним относится умение наметить цель своей образовательной работы, определить пути ее реализации, спланировать процесс работы, умение проконтролировать результаты и согласно данным контроля наметить ход дальнейшей самообразовательной деятельности.

Эти умения не только увеличивают интенсивность учения, уменьшают затрачиваемое на него время, обеспечивают более высокий уровень его протекания, но и практически определяют возможность включения студентов в самостоятельную работу.

При таком обучении успешно переносятся сформированные навыки и умения в разговорную речь. Необходимо создавать на занятиях обсуждение тех тем, которые соответствуют возрасту и интересам студентов, уровню их развития; обеспечивают использование тех речевых средств, которые функционируют в реальном языковом общении. Все этапы работы должны быть объединены общим сюжетом. Такая форма групповой работы эффективна и при обучении диалогической речи, где студенты разыгрывают ситуацию, общение осуществляется непринужденно.

Необходимо при планировании и проведении занятия учитывать личность каждого, чтобы привлечь к работе на занятиях всех студентов. Чем разнообразнее методы обучения, тем легче раскрывается индивидуальная личность студента, его индивидуальные способности, его приобретенные знания за время обучения иностранному языку.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы использовали следующие типы заданий и упражнений:

1. игровые упражнения, развивающие мотивацию к изучению языка;
2. упражнения, направленные на развитие самостоятельности и активности студентов;

упражнения, направленные на развитие речевого общения;

Данные психологов говорят о том, что реальная трудность при изучении второго языка заключается в «перестройке стереотипов мышления, связанные с изучаемым языком, поэтому материал изучаемого языка должен быть подвергнут сопоставлению с материалом родного языка, и выводы, вытекающие из этого сопоставления, во многом определяют наиболее оптимальные методы обучения».

Собственно лингвистическое сопоставление языков и сопоставление необходимо дифференцировать в методических целях. Для того, чтобы определить их типологию в целом или в отдельных областях, а также для раскрытия направления развития отдельных явлений проводится лингвистическое сопоставление языков. Две языковые системы являются объектом сопоставления,

как в методическом, так и в лингвистическом плане. Разница состоит в том, что при методическом сопоставлении, накладывают языковые системы друг на друга, соотносят их с тем субъектом, который является носителем данного языка и изучающим второй язык. В связи с этим чисто лингвистическое сопоставление является той базой, без которой научное сопоставление в учебных целях невозможно.

Обычно идут по пути либо переноса, либо коррекции, либо формирования новых речевых умений и навыков при овладении системой другого языка. в лингвометодическом плане тремя группами факторов эти три вида психологического механизма изучения иноязычной и предсказываются:

а) явлениями, которые совпадают в изучаемом и родном языках, и использованием, и они владеют на родном языке и легко произносят его в изучаемый;

б) явлениями, совпадающими частично, но которые необходимо скорректировать;

в) явлениями, несовпадающими и отсутствующими в родном языке, которым надо научить изначально.

Вскрытые в процессе сопоставления изучаемого и родного языков явления проверяются методической интерпретацией, т.е. методической типологией этих явлений с учетом родного языка студентов, что необходимо для прочного, понимания и заимствования фактов изучаемого языка.

Немецкий язык, который изучают студенты, дает знания и формирует умения, развивает его, т.е. определяет владения языком и более высокий уровень понимания. Процесс их перехода из одного представления о языке в качественно новое, более совершенное и более сложное, это развитие их научно - лингвистического мировоззрения — это развитие студентов. Наиболее характерными чертами этого процесса считаются: определившийся у студента лингвистический взгляд на язык, самоконтроль в обращении языком, самостоятельный перенос знаний на новый материал, чутьё на язык.

Все возможности для результативного обучения немецкому языку в вузах опирается на всесторонне обдуманная методика, разработанная специально для компьютерного обучения иностранным языкам, большой масштаб хорошо подобранного материала и умственные средства контроля в общем.

Общеизвестно, что полное погружение в языковую среду, что и делает учебную пособия, которые максимально приближают нас к этой среде является наиболее рациональным способом изучения иностранного языка. Мы прибегаем к жизненно всевозможным ситуациям в диалоговом разговоре. Мы слышим немецкую речь, говорим, пишем диктанты, понимаем ее, переводим, попутно пополняя словарный запас и знакомясь с грамматическими формами благодаря мультимедийному учебнику.

Виды речевой деятельности являются основными единицами содержания для иностранного языка: чтения, письмо, аудирование, говорение. Темы и ситуации, в рамках которых должно осуществляться общение, в роли которых выступают лексические, фонетические и грамматические единицы являются также единицами содержания предмета «иностранные языки». Чтобы студенты могли спокойно использовать ими в любых ситуациях общения, чтобы навыки были прочными и глубокими, надо поставить их формирование на основу сознательных теоретических знаний.

Вторым элементом в дидактике мыслится опыт осуществления в практику известных способов деятельности, которые предполагают, что студенты должны выполнять упражнения, способствующие формированию самостоятельного мышления и речевого развития. Формирование лексико-грамматических и произносительных навыков является важной предпосылкой для овладения различными видами речевой деятельности, поэтому считается возможным понимать содержания образования второй дидактический элемент, который они видятся на уровне собственной деятельности, как навыки (операции) владения языковым материалом, исключая умения, потому как в обучении иностранным языкам.

Опыт творческой деятельности, который может быть передан студентам только при условии вовлечения их в самостоятельную поисковую деятельность – третий дидактический элемент содержания. Развитие умений, в связи с тем они могут интерпретироваться и в качестве одной из частей содержания обучения являются главной целью при обучении иностранным языкам.

Организацию и развитие мысли посредством языка представляется в качестве речи, и в текстах как итог она предстает, которые студенты на слух и при чтении произносят и понимают. При описании формируемого опыта содержательная сторона речи в иностранных языках превращается в тематику, список тем в рамках, которых было обнаружено, что тематика в какой-то мере воздействует на предмет речи, и это предоставляет возможность также в качестве компонента содержания обучения иностранным языкам представить ее.

Являясь средством активизации, дидактические игры выполняют рациональные и эмоциональные функции, более интересным, живым и ценным делают учебный процесс для студентов. В сферу духовных сил ребенка они входят, превращая учебный процесс не менее академичное, приравнивая его с разнообразными формами жизнедеятельности. В последнее время большое внимания уделяется изучению дидактической игры, как средства ожидания познавательной деятельности. Проблему активизации познавательной деятельности решают на основе игр, либо при методическом плане, либо при специальной подготовке в большинстве рассмотренных исследованиях.

Для студентов разумное использование игровых элементов может повысить уровень обучения и сделать его важным. Где дидактических игры активизируют их познавательную деятельность.

Осмысленное включение преподавателем логично усложняющихся дидактических игр, остро активизируют познавательную деятельность, увеличивается, что повлечет за собой возрастающую долю самостоятельности студентов осмыслением значимости этого вида труда.

Экспансивность игровых ситуаций подталкивает студентов к активности, к проявлению находчивости, это поднимает работоспособность и инициативность студентов, повышая степень их общения. Дидактические игры предвидят повышенный уровень активности студентов в процессе восприятия нового материала.

Таким образом, игры, которые применяются, включаемые с целью закрепления нового материала детализируют уяснения нового и передают, на что необходимо обратить внимание на студентов при подготовке домашних заданий.

Игры обогащают и пополняют процесс обучения, что обуславливает их широкое применение и дают возможность преподавателю включать в учебный процесс нетрадиционных видов деятельности, сильно обогащая этим процесс познания. Дидактические игры обычно основываются на огромном количестве: карточек, плакатов рисунков, таблиц, - дидактических средств.

Давно обосновано, что дидактические игры побуждают огромные заинтересованность к знанию, самостоятельность мышлению и речевой активности.

Однако преобладающим аргументом занятию студентов является более стабильный интерес к познанию. Успех в игровых ситуациях становится основным условием для проявления интереса к предмету. Дидактические же игры с частично-поисковым характером повышает интерес и порождают самостоятельность студентов, что значительно обогащает процесс обучения студентов [148,208]. Теория игры доказывает, что демонстрация игры и ее происхождения находятся в прямой зависимости от формирования коллективных взаимоотношений, а дальнейшее ее развитие вызывает теоретическим

На продвинутом уровне формирования мира, когда происходит расширение интернациональных отношений, требуется хорошее знание немецкого языка и умение применить его на практике. Личностно-ориентированный подход должен вызвать у студентов интерес к самообразовательной деятельности, придать ей массовый характер, обеспечить жизненность перехода дидактического принципа

от обучения к самообразованию. Обучение, основанное на этом методе, обязано быть в высокой мере ориентировано на активности самостоятельность познание заинтересованность студентов, а формы объединении занятия обязаны гарантировать учет персональных особенностей студентов, их способностей и интересов. Мотивация учения имеет большое значение в организации учебного процесса, Употребление всевозможных приемов обучения повышает закрепление языковых явлений в памяти, создает более стойкие зрительные и слуховые образы, поддерживает интерес и активность студентов. Свое положительное влияние оказывает на студентов также групповая деятельность. При этом ситуация успешности – это плод коллективного применения целых потенциалов для занятия и осознания внесения своего вклада в общественную работу. Эффективности учебного процесса содействует употребление ролевых игр и игровых условий на занятиях немецкого языка. Знакомо, что ролевая игра доставляет собой условное создание ее участницами истинной практической занятию студентов и организация ситуаций настоящего общения. Студенты наглядно видят, что язык - как средство общения. Можно употреблять во время занятия направленно на речевую практику в ролевой игре. Вдобавок к этому не только слушающий но и говорящий, обязаны быть наиболее активными, из за того что им необходимо понять и запомнить реплики партнёра, сравнить их с ситуацией и верно отреагировать на них.

Если в обыденной дискуссии студентов - лидеры, как правило, забирают активность, а неуверенные в себе студенты отмолчатся, то в ролевой игре. В речевой общений каждый получает свой роль и должен быть инициативным партнером, преодолевая барьер неуверенности. Данная технология способствует развитию межличностного взаимодействия и совершенствованию языковой личности будущих учителей немецкого языка.

Без инициативной деятельности студентов как субъектов учения учебный процесс не будет успешным. В процессе игры знающие студенты обязаны помогать слабым, когда акцент смещается с активной деятельности преподавателя в процессе

занятия на активную деятельность студентов. Необходимо создать благоприятную и доброжелательную сферу на ролевых занятиях, где преподаватель не поправляет ошибки, а только их записывает, для того чтобы необходимо обсудить на следующем занятии и проанализировать наиболее характерные. Как на первом этапе обучения, игра может употребляться так и на продвинутом.

В условиях наступления научно-технического прогресса и перестройки всего учебного процесса проводится курс на индивидуализацию обучения, на развитие творческих способностей студентов, с опорой на их самостоятельную работу, на примирение активных форм и методов обучения.

Мы полагали, что для развития культуры речевого общения студентов на занятиях, необходимо направить учебный процесс на создание условий для формирования коммуникативной компетентности. Этому способствуют различные инновационные, интерактивные методы организации учебных занятий, нестандартные формы аудиторных занятий, внеаудиторная профессионально значимая деятельность и деловое общение. Необходимо создать такую среду, в которой студент нашел бы свое место, почувствовал бы свою значимость, которая способствовала бы активности речевого поведения и коммуникативной деятельности студентов, развитию познавательных и профессиональных мотивов. Очень важно педагогическое влияние на осознание собственной индивидуальности, стимулировании рефлексии, создание в процессе обучения и воспитания возможностей активной самореализации.

На занятиях со студентами экспериментальных групп мы стремились использовать принцип коллективного взаимодействия, личностное общение и ролевую организацию учебного процесса для повышения уровня коммуникативной компетентности и достижения свободного речевого высказывания.

Учебное занятие строилось вокруг ситуации, приближенной к реальной, при этом грамматика, лексика, устная либо письменная речь являлись

средством формирования у студентов активного речевого поведения. Занятия проводились в форме групповых дискуссий, презентаций, конференций, деловых совещаний, «круглых столов», переговоров, то есть использовались те формы, в которых реализуется деловое общение.

Преподавание иностранного языка должно быть направлено на формирование навыков иноязычной речевой деятельности на коммуникативной основе. Коммуникативность как средство общения, является необходимым условием успешного осуществления структурно - логической организации учебного материала. Следовательно, обучение иностранному языку на основе структурно - логической организации связано с формированием разговорно-речевых навыков, с организацией речевых ситуаций.

Результаты обучения. Для выявления уровня развития речевой деятельности студентов был проведен три контрольных среза опытно-экспериментальной работы. В первом срезе студентам первого курса контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп были предъявлены три вида задания, отличающихся по уровню сложности. При проведении экспериментальной работы использовались средства наглядности. Например, при предъявлении темы «Время - как грамматическая категория» нами был использован плакат «Времена глагола» для наглядности :

ZEITFORMEN DES VERBS (ВРЕМЕНА ГЛАГОЛА)

Zeit	Die Beziehungen zwischen Zeit und Tempus	Tempus
Vergangenheit	(1) Die Nilpferde hatten sich den ganzen Tag gelangweilt . (2) Die Nilpferde haben einen sehr interessanten Nachmittag verbracht . (3) Die Nilpferde langweilten sich. (4) Ein Nilpferd berichtete: „Da kommt so ein dummer Tourist daher und will uns fotografieren.“	Plusquamperfekt Perfekt Präteritum
Gegenwart	(5) „Wie war doch noch der Name? – Ach ja, Müller, der Tourist.“ (6) Der Tourist fotografiert gerade Nilpferde. (7) Touristen sind oft etwas naiv .	Präsens
Zukunft	(8) Der Tourist schimpft: „Morgen erwische ich sie aber!“ (9) Er wird sie auch morgen nicht erwischen . (10) Der Tourist denkt: „Gleich habe ich sie erwischt !“ (11) Der Tourist denkt: „Gleich werde ich sie erwischt haben !“	Futur Futur II

Задание 1. Поставьте глаголы во второй форме (Imperfekt).

1. Die Familie _____ (sitzen) im Zimmer.
2. Alle _____ (besprechen) die neue Deutschaufgabe.
3. Das Thema _____ (heißen) „Zeitformen der Verben“.
4. Das _____ (sein) keine leichte Sache.
5. Maxim _____ (verstehen) nicht alles.
6. Die Mutter _____ (erklären) ihm die Regeln.
7. Danach _____ (trinken) alle Tee und _____ (sehen) fern.
8. Erst um 11 _____ (gehen) alle schlafen.
9. Alle _____ - (haben) heute einen schweren Tag.

Задание 2. Поставьте глаголы в 3-ей форме (Partizip II).

1. Hast du die Aufgabe _____ (machen)? - Ja, aber es hat lange _____ (dauern).
2. Wer hat den neuen Film _____ (sehen)? - Ich habe ihn schon vorgestern _____ (sehen).
3. Ist Maxim schon _____ (kommen)? - Nein, niemand hat ihn _____ (sehen).
4. Wohin ist Lida _____ (gehen)? - In die Uni.
5. Wer hat die Frage richtig _____ (beantworten)? - Niemand..

Задание 3. Поставьте глаголы в скобках в правильную форму настоящего времени (Präsens).

1. Er (zeigen) ihr den Weg.
2. Wir (zeigen) euch die Lösung.
3. Ich (zeigen) dir das Buch.
4. Die Schüler (schreiben) heute einen Aufsatz.
5. Der Lehrer (schreiben) an die Tafel die Themen.
6. Martin (schenken) mir Rosen und ich (stellen) sie in die Vase.
7. Und wie (heißen) eure Katze?
8. Ihr (sitzen) zu Hause.
9. Die ersten Schulen in Deutschland (sein) die

Domschulen. 10. Der Schriftsteller (widmen) sein Buch der Jugend. 11. Ich (wollen) mit dir ins Kino gehen. 12. Als Mama (erfahren), dass wir uns (wiedersehen), (reagieren) sie völlig unerwartet. 13. Was für einen Beruf (erlernen) Sie? 14. Es (sien) eigentlich sehr schwer, eine Fremgsprache zu (studieren). 15. (Mitkommen) du, oder (bleiben) du zu Hause (hocken)? 16. Mein Bruder (können) Fussball spielen. 17. Wieviel Stunden (haben) du am Mittwoch? 18. Ich (sich kämmen) vor dem Spiegel. 19. Wo (sich erholen) deine Eltern? 20. Wir (sich freuen) auf die Ferien. 21. Otto, (sich anziehen) schneller! 22. Sie (malen) ausgezeichnet! 23. Sie (wollen) uns nur (erschrecken)! 24. Wir (geben) unseren Mitarbeitern genügend Gelegenheit, (sich weiterbilden).

Таблица 1.

**Данные по уровням развития речевой деятельности
студентов ЭГ и КГ**

Группы	Задания	Результаты выполнения заданий		
		Выполнили полностью	Выполнили частично	Не выполнили
		(в процентах)	(в процентах)	(в процентах)
ЭГ	Задание 1	59,5 %	37,4 %	3,1 %
	Задание 2	56,9 %	33,8 %	9,3 %
	Задание 3	61,3%	33,1 %	5,6%
КГ	Задание 1	28,1 %	36,9 %	35%
	Задание 2	34,4 %	36,9 %	28,8%
	Задание 3	28,1 %	26,9 %	45%

Как видно из таблицы 1, уровень выполнения заданий студентами экспериментальных групп намного превышает уровень в контрольных группах, что подтверждает эффективность разработанной нами методики изучения немецкого языка. Процент выполнения заданий в среднем по всем заданиям в экспериментальной группе в среднем выше в три раза, чем в контрольной группе. Количество не выполнивших заданий по всем заданиям в контрольной группе в среднем составляет более 30,0%, в то время как ЭГ -этот процент равен 6,0 %.

Это очередной раз подтверждают нашу гипотезу о повышении эффективности изучения немецкого языка с применением активных методов и современных технологий.

Второй срез был направлен на выявление уровня грамматических знаний студентов КГ и ЭГ.

По заданию № 1 студентам предложили составить предложения. При этом на карточках был предоставлен набор слов, по которым они самостоятельно должны были составить предложения.

Ниже приводится задание, предложенное студентам.

Из данных ниже слов составьте предложений:

1)

1. wo, wir, können, Briefmarken, kaufen?
2. sie, wollen, Englisch, studieren.
3. du, mögen, gehen, zur Post, ein Telegramm, und, aufgeben.
4. du, können, sprechen, gut, Deutsch.
5. ich, dürfen, herein?

2)

1. studieren, jetzt, an einer Hochschule, sein Freund.
2. du; mich, nehmen, in die Bibliothek, heute?
3. dieses Wort, verstehen, ich, nicht.
4. er, wollen, fahren, nach, Dresden.

Студентов попросили заменить предложения с прямой речью на косвенной речью в задании № 2. Более сложен и целен этот вид работы на то, чтобы студенты могли правильно использовать согласование времен для этого им нужно знать эти правила.

Следующее задание № 3 заключалось в замене предложений с прямой речью на косвенную речь, с использованием следующих слов:

beraten, erinnern, warnen, einladen, bitten, ermutigen

Ruth: Vergessen Sie nicht, den Brief, post Bruno.

Richard: Carolina, ich denke, du solltest zum Arzt.

Keith: Olivia, bitte das abwaschen.

Ruth: Patrice, möchten, dass Sie und Manny wie zum Essen kommen?

Maria: Roger, schließen Sie die Tür bitte.

Mutter: Ben, nicht die Heizung anfassen.

MiKea: Vicki, warum Sie sich auf den Marathon laufen nicht? Sei vorsichtig!
Setz dich nicht hin, die Farbe ist nass.

Подобные задания были предложены в конце первого полугодия студентам 1 курса. Результаты опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Данные по уровню грамматических знаний студентов КГ и ЭГ.

Группы	Задания	Результаты выполнения заданий		
		Выполнили полностью	Выполнили частично	Не выполнили
		(в процентах)	(в процентах)	(в процентах)
ЭГ	Задание 1	70,5 %	26,4 %	3,1 %
	Задание 2	76,9 %	24,8 %	8,3 %
	Задание 3	71,3%	25,1 %	3,6%
КГ	Задание 1	25,1 %	33,0 %	35,9%
	Задание 2	24,4 %	49,9 %	25,8%
	Задание 3	26,1 %	24,4 %	45,5%

Как видно из таблицы 2, уровень выполнения заданий студентами экспериментальных групп намного превышает уровень в контрольных группах, что подтверждает эффективность разработанной нами методики экспериментального обучения немецкому языку.

Третий, итоговый срез экспериментальной работы был нацелен на выявления уровня речевой активности студентов. С этой целью был использован методика пересказа текста на немецком языке. Студентам второго курса был предъявлен текст.

Текст

Meine Pläne für die Zukunft. (Нақшаҳои ояндаи ман) (Учеба и планы на будущее).

Dieses Schuljahr ist sehr wichtig für uns, weil wir entscheiden müssen, was nach dem Verlassen der Schule zu machen. Ende Mai jedes Jahres ertönt für alle Abiturienten in den Schulen unseres Landes das letzte Klingelzeichen. Und die jungen Menschen stehen vor einem neuen Problem, der Berufswahl. Es ist schwer, einen Beruf zu wählen. Die Berufswahl ist eine aktuelle Frage, die alle Jugendlichen bewegt. Die Wahl des Berufes hängt von den Fähigkeiten und Interessen des Menschen ab. Das ist eine wichtige Entscheidung im Leben, wenn die Schule zu Ende geht. Der Beruf soll Spaß machen. Er soll den Wünschen und Neigungen entsprechen.

Die jungen Leute besprechen ihre Berufswahl mit ihren Freunden, Bekannten, Verwandten und Lehrern. Die Berufe der Lehrer spielen bei der Berufswahl auch eine große Rolle. Sehr oft wählen die Jugendlichen Berufe, die ihre Eltern ausüben. Sehr oft helfen auch Pädagogen dabei. Es ist wichtig, sich über verschiedene Berufe zu informieren, gute Kenntnisse zu bekommen, wenn man einen Beruf wählt.

Es gibt verschiedene Berufe – akademische und praktische. Zu den akademischen Berufen gehören: Arzt, Architekt, Lehrer, Rechtsanwalt, Journalist, Dolmetscher, Richter, Schauspieler, Maler, Historiker, Schriftsteller, Redakteur, Regisseur und andere. Die praktischen Berufe sind: Schlosser, Bauarbeiter, Kraftfahrer, Bergmann, Melkerin, Elektriker, Schneiderin, Kranführer, Koch, Seemann, Friseur, Fischer, Dreher, Fotograf und andere.

Nach der Schule setzen viele Jugendlichen ihr Studium an den Fachschulen, Berufsschulen, Instituten und Universitäten fort. Die Frage der Berufswahl beschäftigt alle Schulabgänger. Sie unterhalten sich darüber besonders lebhaft in den Versammlungen, die diesem Thema gewidmet sind. Sie sprechen interessiert über ihre Zukunftspläne.

К данному тексту представлены следующие задания:

a) разбив текст на смысловые группы, составить план в виде заголовков;

б) в каждой смысловой части составить вопросы и выделить ключевые слова;

в) незнакомые слова и выражения выписать из текста;

г) отвечая на вопросы и опираясь на ключевые слова пересказать текст.

д) отдельные предложения проанализировать, грамматические и лексические особенности иностранного языка восстановить в памяти, а собственно, какое время использовать, какие фразы нужно употребить;

При оценке устной, коммуникативной речи студентов при пересказе мы взяли за основу следующие параметры:

1. Соответствие пересказа теме.
2. Объем пересказа текста.
3. Соответствие пересказа основного содержания текста.
4. Логичность и последовательность речи.
5. Соблюдение грамматических норм

По результатам пересказа текста были выделены три уровня: высокий, средний и низкий. Данные представлены в таблице 3. Перейдем к результатам данного эксперимента

Таблица 3.

Сравнительный уровень речевой активности студентов по немецкому языку в условиях экспериментального обучения

Основные параметры	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ	ЭКСП	КОНТ
Группы →						
Соответствие пересказа теме.	72.5	28.5	16.0	33.5	11.5	39.0
Объем пересказа текста.						

	69.0	28.0	15.5	42.5	15.5	35.5
Соответствие пересказа основному содержанию текста.	72.5	29.5	18.0	44.5	9.5	26.0
Логичность и последовательность речи.	72.0	29.5	15.5	32.0	13.5	39.5
Соблюдение грамматических норм	85.0	35.5	12.0	29.5	3.0	35.0
Всего в процентах	77.0	29.4	13.5	35.6	9.5	35.0

Как вытекает из данных таблицы по выявлению уровня речевой активности, т.е. языковых знаний, умений и навыков по устной речевой компетенции студентов, результаты экспериментального обучения в экспериментальных группах по всем параметрам значительно превосходят данных контрольных групп.

Видимо нет необходимости детального анализа результатов экспериментальной работы по каждому параметрам, так как эффективность "на лицо". В среднем, 77.0% респондентов из ЭГ показали высокие результаты, а 13.5%- средний уровень, что в сумме составляет 90.5%, свидетельствующие о весьма существенном формировании речевой и коммуникативной компетенции студентов. По сравнению с КГ результаты в три раза превосходят в ЭГ.

На основе устного опроса (методика пересказа) установлено, что большинство студентов экспериментальных групп овладели в полной мере знаниями, необходимыми для создания текста в соответствии с его темой, основной мыслью; знанием способов собирания и систематизации материала к высказыванию; знаниями о средствах выразительности устной речи; знанием норм литературного языка.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности примененной методики, что выразилось в более высоких результатах студентов ЭГ развернуто раскрывать тему устного высказывания, раскрывать основную мысль в рамках тематики, в более высоких результатах строить высказывание в соответствии с нормами литературного немецкого языка.

Анализ результатов опытного обучения свидетельствует о том, что студенты экспериментальных групп, вследствие примененной методики показали более высокий уровень знаний по предмету «Практика устной и письменной речи» по немецкому языку. Качественные и количественные показатели результатов обучающего эксперимента свидетельствуют о том, что предложенная нами методика совершенствования и формирования речевой активности студентов положительно влияет на уровень речевой культуры и речевого общения студентов.

Выводы ко второй главе.

Результаты формирующего эксперимента, проведенного нами, дают основание говорить, что знание в определенной степени родного языка оказывает значительное влияние на приобретаемые студентами знания, умения, навыки по иностранному языку. Это влияние носит двойственный характер: при переносе оно может способствовать овладению иностранным языком, а при интерференции усложняет и препятствует ему.

Явления переноса при овладении иностранным языком наблюдаются в случаях полной или частичной идентичности языковых средств в контактирующих языках. В таких случаях положительный перенос может быть использован как стимулирующий фактор при формировании новых иноязычных, навыков, так как для овладения сходными языковыми средствами студентам не приходится затрачивать дополнительные усилия - этого можно добиться в кратчайший срок, с наименьшей затратой сил.

Сопоставительный анализ языков в учебных целях служит осуществлению в процессе обучения дидактического принципа доступности, посильности. На

основе данных сопоставления строится соответствующая, целенаправленная система упражнений, предотвращающих и преодолевающих интерференцию родного языка, а также позволяющих облегчить практическое усвоение материала на основе использования явлений переноса.

В ходе опытно-экспериментальной работы в центре внимания нашего исследования были вопросы совершенствования содержания и методов обучения студентов на занятиях немецкого языка.

Поиски путей совершенствования содержания обучения шли в двух направлениях: во-первых, это пересмотр, уточнение, корректировка содержания обучения в целом и отдельных его компонентов в рамках существующего учебного плана; во-вторых, конструирование содержания обучения иностранным языкам.

В процессе проведенного исследования по применению методики изучения немецкого языка подтвердилась правомерность выдвинутой гипотезы о том, что обучение иностранному языку (немецкому) студентов будет более эффективным, если применять передовые современные технологии обучения с использованием активных методов и способов обучения.

Мы полагали, что для развития культуры речевого общения студентов на занятиях, необходимо направить учебный процесс на создание условий для формирования коммуникативной компетентности. Этому способствуют различные инновационные, интерактивные методы организации учебных занятий, нестандартные формы аудиторных занятий, внеаудиторная профессионально значимая деятельность и деловое общение. Необходимо создать такую среду, в которой студент нашел бы свое место, почувствовал бы свою значимость, которая способствовала бы активности речевого поведения и коммуникативной деятельности студентов, развитию познавательных и профессиональных мотивов. Очень важно педагогическое влияние на осознание собственной индивидуальности, стимулировании рефлексии, создание в процессе обучения и воспитания возможностей

активной самореализации.

На занятиях со студентами экспериментальных групп мы стремились использовать принцип коллективного взаимодействия, личностное общение и ролевую организацию учебного процесса для повышения уровня коммуникативной компетентности и достижения свободного речевого высказывания.

Учебное занятие строилось вокруг ситуации, приближенной к реальной, при этом грамматика, лексика, устная либо письменная речь являлись средством формирования у студентов активного речевого поведения. Занятия проводились в форме групповых дискуссий, презентаций, конференций, деловых совещаний, «круглых столов», переговоров, то есть использовались те формы, в которых реализуется деловое общение.

Преподавание иностранного языка должно быть направлено на формирование навыков иноязычной речевой деятельности на коммуникативной основе. Коммуникативность как средство общения, является необходимым условием успешного осуществления структурно - логической организации учебного материала. Следовательно, обучение иностранному языку на основе структурно - логической организации связано с формированием разговорно-речевых навыков, с организацией речевых ситуаций.

Анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о том, что студенты экспериментальных групп, вследствие примененной методики показали более высокий уровень знаний по предмету «Практика устной и письменной речи» по немецкому языку.

Качественные и количественные показатели результатов обучающего эксперимента свидетельствуют о том, что предложенная нами методика совершенствования и формирования речевой активности студентов положительно влияет на уровень речевой культуры и речевого общения студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показали результаты нашего исследования, одним из важнейших направлений совершенствования содержания взаимосвязанного образования по изучению немецкого языка является разработка современных активных методов обучения языку с применением новых технологий, основанных на применении ТСО и аудиовизуальных средств обучения.

Методологический подход, осуществленный в исследовании, способствовал выявлению наиболее приемлемого в данном случае пути совершенствования обучения немецкому языку.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о том, что разработанная и экспериментально апробированная методика изучения немецкого языка оказывает положительное влияние не только на формирование речевого развития студентов, но и на объективный уровень их знаний, что доказано экспериментальными данными.

Преимущество предлагаемой нами методики изучения немецкого языка состоит в том, что сопоставительный лингвистический анализ строя родного и иностранного языков позволяет добиться оптимизации обучения иностранному языку. Он учитывает затруднения студентов в овладении иностранным языком, раскрывает причины типичных ошибок, дает возможность выработать наиболее рациональные пути преодоления этих ошибок, позволяет сократить время и усилия, затрачиваемые на обучение иностранному языку.

Внедрение методики изучения немецкого языка в экспериментальных группах способствовало повышению результативности изучения немецкого языка. Нами определено, что овладение системой другого языка идет по пути либо переноса, либо коррекции, либо формирования новых речевых умений и навыков.

В целях улучшения процесса обучения преподавателю необходимо учитывать воздействие родного языка на изучаемый иностранный, конкретно знать точки соприкосновения контактирующих языков, которые благоприятствуют положительному переносу знаний, умений и навыков из родного в иностранный язык, а также моменты, вызывающие трудности в

овладении иностранным языком из-за интерферирующего влияния родного языка студентов. Важным средством в прогнозировании трудностей в овладении иноязычной речью является лингвистический сопоставительный анализ систем родного и иностранного языков, который как раз и дает преподавателю возможность предвидеть, какие грамматические явления родного языка дают основу для переноса, а какие являются причиной интерференции. Именно поэтому чисто лингвистическое сопоставление является той базой, без которой научное сопоставление в учебных целях невозможно.

Анализ результатов экспериментального обучения свидетельствует о том, что студенты экспериментальных групп, вследствие примененной методики показали более высокий уровень знаний по предмету «Практика устной и письменной речи» по немецкому языку.

Качественные и количественные показатели результатов обучающего эксперимента свидетельствуют о том, что предложенная нами методика совершенствования и формирования речевой активности студентов положительно влияет на уровень речевой культуры и речевого общения студентов.

Из обобщения результатов исследования следуют следующие рекомендации:

1. Необходимо осуществлять межпредметные связи на уровне ведущих положений учебной темы, что позволит обеспечить органическое единство аналитического и синтетического рассмотрения учебного материала. Реализация межпредметных связей способствует повышению качества усвоения фундаментальных научных понятий, ускоряет процесс формирования у студентов интеллектуальных умений и умений практического характера.

Наше исследование показало, что, с одной стороны, межпредметные связи оказывают большую пользу в идейно-политическом воспитании студентов, а, с другой стороны, студенты начинают понимать реальность существующих межпредметных связей при изучении учебных предметов, а особенно при изучении иностранного языка и его связь с родным языком.

2. Необходимо увеличение доли самостоятельности студентов в процессе обучения. Первостепенное значение в наше время имеет формирование умственной самостоятельности студентов в процессе обучения и воспитания. Активизация познавательной деятельности студентов, проблемное обучение, развитие самостоятельного мышления и, наконец, формирование умственной самостоятельности студентов - всё это взаимосвязано и сегодня находит претворение в практической работе преподавателя, а научное обоснование в трудах психологов, педагогов, социологов, философов. Практически доступные для студента темы вообще могут быть предложены студентам для самостоятельного изучения. При этом студенты должны выступать как достаточно самостоятельный организатор своей деятельности по овладению данным содержанием: определять виды своей работы, литературу, приемы выполнения, объем работы, формы самоконтроля и самооценки.

Создание условий для более активной позиции студентов в процессе обучения, увеличение доли самостоятельной деятельности даст возможность преподавателю использовать более разнообразные формы организации процесса обучения: семинары, диспуты, микроисследования, чаще применять групповые и индивидуальные формы самостоятельной работы, что с неизбежностью будет привлекать студентов к самообразованию.

В самом общем плане самообразование отличается от процесса обучения тем, что в одном случае познавательная деятельность управляется преподавателем, в другом - самим студентом. Наше исследование показывает, что решение этой задачи возможно, но не в рамках одних лишь занятия, а только в системе «занятия - домашняя учебная работа - внеаудиторные формы работы».

3. Необходимо правильно организовать самостоятельную работу, которая развивает умственные способности и важные психические качества студентов, их инициативу, активность, воспитывает внимание, память, мышление. Самостоятельная работа студентов по немецкому языку - одно из важных средств развития устной и письменной речи, усвоения учебного материала, его

закрепления, проверки знаний и навыков студентов. Без самостоятельной работы студентов не может быть прочных и глубоких знаний.

Самостоятельная работа, как мы отметили ранее, способствует развитию мышления. Наиболее распространенными являются словарные диктанты, работа по карточкам, выборочные диктанты, работа над синонимами и антонимами, придумывание слов или отдельных предложений на определенное правило, ответы на вопросы, составление рассказа по картинке, разговор в парах (диалог), самостоятельный пересказ, и др.

4. Необходимо целенаправленно использовать игровые элементы, что повысит уровень обучения и сделает его личностно значимым для студентов. По нашему мнению, дидактические и деловые игры являются одним из эффективных средств обучения и активизации познавательной деятельности студентов

Целенаправленное включение преподавателем последовательно усложняющихся дидактических игр активизирует познавательную деятельность. В этом случае увеличивается доля самостоятельности студентов. Опыт работы показывает, что включение в процесс обучения познавательных и ролевых игр, использование актуального материала, создание учебных ситуаций общения с личностной направленностью позволяют развивать и поддерживать мотивацию изучения иностранного языка в вузе.

5. Необходимо использовать приемы работы, ориентированные на отработку фрагментов высказывания в рамках учебно-речевых ситуаций. На этапе речевой практики преимущественное внимание нами было уделено приемам, обеспечивающим совместное решение студентами коммуникативных задач в изменяющихся условиях общения. В своем исследовании мы использовали упражнения на скорость перевода, которые готовят студентов непосредственно к синхронному переводу.

6. Непременное использование средства обучения в системе с учетом их взаимосвязи и взаимообусловленности в процессе решения определённых учебных задач. Эффективность изучения немецкого языка будет значительно выше, если применять передовые современные технологии обучения и использовать ТСО, в

том числе компьютерные технологии.

При закреплении изученного материала у преподавателей имеются большие возможности развить самостоятельность и речевую активность студентов. Разнообразные тренировочные упражнения, составление предложений, сочинения по опорным словам, рассказ по картине, диафильму, составление деловых бумаг - все это эффективные приемы развития самостоятельности, усвоения словаря, развития речи. Работа по карточкам, картинам и картинкам обогащает лексику студентов, содействует активности речи и развитию самостоятельности.

7. Необходимо при планировании и проведении занятий учитывать личность каждого студента, чтобы привлечь к работе на занятия всех студентов. Чем разнообразнее методы обучения, тем легче раскрывается индивидуальность обучающегося, его индивидуальные способности, приобретенные им знания за время обучения иностранному языку. При изучении иностранного языка многие студенты чувствуют психологический барьер, который очень трудно преодолеть. Применяя на занятиях коллективное взаимное обучение, мы вселяем веру в детей, вовлекая их в групповую учебную деятельность. При работе в группах расширяется языковой запас студентов. При таком обучении успешно переносятся сформированные навыки и умения в речевое общение.

Данное исследование не претендует на полное и исчерпывающее решение проблемы формирования речевой активности студентов в условиях изучения немецкого языка в педагогическом вузе. Оно вскрывает только лишь некоторые аспекты этой проблемы и открывает новые возможности для более широкого исследования вопросов, нуждающихся в дальнейшей разработке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасова Р. К. Формирование научных понятий у студентов на основе межпредметных сведений (гуманитарный цикл): Автореф. дис. канд. пед. наук. - Алма-Ата, 1991. -25 с.
2. Абдулина О.А.Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Абрамкина Т.А. К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. –М., 1968. -Вып. 1. -С. 3-11.
4. Абульханова-Славская К. А., Бруклинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна, 1989. -243 с.
5. Аванесов, В.С. Современные методы обучения и контроля знаний / В.С. Аванесов. -Владивосток: Изд-во ДГТРУ, 1999. - 125 с.
6. Авганов С.С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ (на материале английского языка). Дис. д-ра пед.наук. – Душанбе, 2010. – 356 с.
7. Аврорин, В.А. Двужычие и школа Текст. / В.А. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М., 1972.- С. 51-61.
8. Авдеев А.П. Самообразование студентов в условиях дифференциального подхода в процессе обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук. -М., 1978.-13 с.
9. Акрамова Б.Н., Тошматова Х.Д. Радость и успех в учебе. - Душанбе, 2003.-186 с.
10. Активное многоязычие - постулат гуманитарного образования и воспитания личности/ Гусейнова Т.В., Искандарова Ф.Д. и др. //Проблемы языка, культуры, искусства и философии Востока.- Душанбе, 2001,- С. 185.
11. Актуальные проблемы преподавания государственного языка и других народных языков: (матер. междунар. науч. конф., посвящ. 10-летию обр-я РТСУ и году арийской цивилизации) 1 июня 2006 года.- Душанбе, 2006.- 259 с.

12. Алиев С.Н. Научно–педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка). Дис. ...д-ра пед. наук. Душанбе, 2009. – 370 с.
13. Алиев С.Н. Общая методика обучения иностранным языкам (на тадж.яз.)/ Учебник для студентов факультетов иностранных языков педагогических университетов. -Душанбе: ТГПУ, 2018. -536 с.
14. Аланазаров А. Формирование общественного сознания студентов в процессе изучения иностранного языка: Автореф.дисс.канд.пед.наук.-Чарджев, 1995.- 19 с.
15. Андреева Л.И. Использование интерактивных технологий в мультикультурной образовательной среде гимназии /Л.И. Зарипова // Вестник университета Российской академии образования. 2008.№1.-С.5-8.
16. Аниськович Н.Р. Особенности речевого взаимодействия в процессе иноязычного общения. // Вестник МГЛУ. – 1999. - №1. – С.21-28.
17. Антропова, Л.И. Современная разговорная речь в Германии.- Магнитогорск.: МГТУ им. А.И. Носова, 2005. - 100 с.
18. Аракин В.Д. Лингвистическая типология и методика обучения иностранным языкам // Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. - Казань, 1969. - С. 77-78.
19. Аракин В.Д. Речевая единица - основа обучения устной речи: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке в 8-летней школе. -М., 1965.
20. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1969. - 279 с.
21. Архипова Л.Е. Влияние интонационной выразительности речи на аудирование: Автореф.дис.канд.психол.наук. -М., 1976. - 15 с.
22. Атарщикова Е.Н. Сопоставительное изучение языков и культур: лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации: Материалы 45 науч.-метод. конф. "Университет, наука региону" Редкол.: Е.Н. Атарщикова (отв. ред.) и др. 2000.

23. Бабанский Ю.К. Оптимизация учетно-воспитательного процесса: (метод, основы). - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
24. Баженова, Е.Л., Протопопова, О.В. Язык и стиль рекламы. Стилистический энциклопедический словарь русский язык.- М.: Наука, 2003.- 216 с.
25. Барина Е.А. Проблемы развития речи в методической науке советской эпохи // Рус.яз. в школе. - 1967. - № 5.
26. Барышников, Н.В. Дидактика многоязычия Текст. / Н.В. Барышников // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2003. - №3. - С. 10-17.
27. Барсун Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. - М., 1970. - 176 с.
28. Бархин К.Б. Культура слова: Метод, пособие для преп. II ступени. -М. 1930.
29. Бархударов Л.С., Стейлинг Д.А. Грамматика немецкого языка.- М., 1960.-420с.
30. Батов В.И. Идентификация личности и речи: Автореф.дис... канд.психол.наук. - М., 1974. - 24 с.
31. Беленький Г.И. О сущности и видах межпредметных связей // Некоторые теоретические и практические аспекты межпредметных связей: Сб.науч.тр. - М, 1982.
32. Беляев А.М. Взаимосвязь в преподавании родного и русского языков // В помощь учителю русского языка в таджикской школе. - Душанбе, 1962. - Вып. 2.- С. 13-16.
33. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. - М, 1965. - 227 с.
34. Береснев С.Д. К вопросу о преподавании иностранных языков в национальной школе // Иностр. языки в школе. - 1956. № 4.
35. Берман И.М., Бухбиндер В.А. Ситуативность и обучение устной речи // Иностр. языки в школе. - 1964. - № 5. - С. 9-13.
36. Беспалько В.П. Теория учебника. - М., 1989.

37. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // ИЯШ. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
38. Бодалев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 187 с.
39. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.- 464 с.
40. Браун С.В. Информационные аспекты, способствующие повышению мотивации изучения немецкого языка в школе / СВ. Браун // Иностр. яз. в шк. - 2002. - №2. - С. 32.
41. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам. - Кишинев, 1988. - 133 с.
42. Василькова Ю.В. Социалисты - утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего. - М.: Педагогика, 1989. - 182 с.
43. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М., 1993. - 246 с.
44. Витт Н.В., Каспарова М.Г. К вопросу о качествах преподавателя иностранного языка // Иностр. языки в школе. - 1974. - № 2. - С. 70-76.
45. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // "ИЯШ", 2002. - №3. – С. 33-41.
46. Вопросы развития и формирование личности студента. - Саратов, 1969.-174 с.
47. Выготский Л.С. Мышление и речь. Сб.соч.в 6 томах, том 2. _М.: Педагогика, 1982. -361 с.
48. Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Н. Д. Гальскова [и др.] // ИЯШ. - 2003. - № 2. - С. 12-16. - № 3. - С. 3-6.
49. Гарш А.Л. Роль и место упражнений в развитии самостоятельного мышления студентов: Автореф.дис.канд.пед.наук.-Душанбе, 1975.-21 с.
50. Гез, Н.И. Устная речь. Очерки по методике обучения немецкому языку. Учебное пособие.- М.: Высш. школа, 1974.- 205 с.
51. Гомелева О. В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений. - Иностр. языки в школе, 1987, № 6, С. 71-73.

52. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 1-02 03 06 Немецкий язык, степень: бакалавр, срок обучения: 4 года. – Душанбе, 2012. (текст на тадж. яз.).
53. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 1-02 03 06-02 Немецкий и английский языки, степень: специалист, срок обучения: 5 лет. – Душанбе, 2012. (текст на тадж.яз.).
54. Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2004 – 2014 годы. Постановление Правительства РТ от 2.12.2003 г. под № 508. Нормативно-правовые акты системы образования. – Душанбе, 2003. - № 3. – 70 с. (текст на тадж. и русск. яз.).
55. Гурвич П.Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе// Иностр. языки в школе. - 1973. - №5. - С.53-62.
- 56. Гургулиева канд дисс**
- 57. Гусейнова Т. В. док дисс**
58. Девкин, В.Д. Специфика словаря разговорной лексики. Немецко-русский словарь разговорной лексики.- М.: Русский язык, 1994.- 768
59. Девкин,В. Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. - М.: Международные отношения, 1979.- 256 с.
60. Девкин,В. Д. Особенности немецкой разговорной речи. - М.: Международные отношения, 1965.- 311 с.
- 61. Джаматов доктори**
62. Джамshedов П.Д. и др. Очерки о сопоставительном изучении английского и таджикского языков: Учебн. пособие. –Душанбе, 1988. -150 с.
63. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дис. ... канд.пед.наук /. - С-П, 2001. - 16 с.
64. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. -159 с.

65. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука/ В. И. Загвязинский// Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. - Тюмень, 1990. - С. 5-14.
66. Закон Республики Таджикистан «О языке». - Д.: Ирфон, 1993. – 40 с.
67. Закон Республики Таджикистан «Об образовании»- Душанбе, 1994,- 95 с.
68. Зверев И.Д., Максимова В.И. Межпредметные связи в современной школе. - М.: Педагогика, 1981.
69. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. - М.: Изд-во МГУ, 1981.-117с.
70. Зельманова Л.М. О методике использования кинофильма на уроках развития речи // Рус.яз. в школе. - 1985. - № 2.
71. Зильберман Л.И. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. - М.. 1972. - С. 20-33.
72. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М., 2004. - 42 с.
73. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.-219 с.
74. Зновенко Л. В. Категория академической мобильности студентов в современных педагогических исследованиях России// Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради, №11 (32). - СПб., 2007. - С. 288-292.
75. Зюзенкова О.М. О роли родного языка при обучении иностранному // Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. - М., 1972. - С. 285-292.
76. Иванов П.П. Развитие речи студентов в связи с изучением глагола // Рус.яз. в школе. - 1954. - № 2.
77. Иванова Е.Г. Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале английского языка). Дисс. ... канд. пед. наук. -М., 2003. – 212 с.
78. Иванова В.С. К вопросу о сопоставлении неродственных языков // Проблемы филологии. - М., 1967 - С.230-242.

79. Ижицкий В.П. Развитие личности студента во временном коллективе: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1985. - 15 с.
80. Ипполитова М.И. Формирование познавательной активности студентов в процессе проблемного изложения материала преподавателем: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Киев, 1977. - 23 с.
81. Искандарова Ф. Методика изучения местоимения в аспекте повышения культуры речи студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Душанбе, 2000. - 28 с.
82. Кадыров И. Межпредметные связи как средство идейно-политического воспитания студентов: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Душанбе, 1981. - 19 с.
83. Кодиров К.Б. История воспитания школы и педагогической мысли таджиков с древнейших времён до возникновения ислама. Дис. ... д-ра пед. наук. - Душанбе, 1999. - 392 с.
84. Кала У.В. Формирование у студентов творческого отношения к общению: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Тарту, 1982. - 17 с.
85. Камолов М.К. Лингводидактические основы внеклассной работы по русскому языку в старших классах таджикской школы. - Худжанд, 2005. - 197 с.
- 86. Карабаев номзоди**
87. Карпенко И.М. Формирование образного мышления у студентов: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Киев, 1983. - 24 с.
88. Карпов И.В. Психологические основы развития речи студентов // Развитие речи у студентов в процессе обучения в вузе. - М., 1954. - С. 242-246.
89. Каршиева Г.Г. Методика формирования профессионально-культурологического общения студентов в мультиэтнической среде педагогического вуза. Дис. канд. пед. наук. - Душанбе, 2018. - 173 с.
90. Касымова Г.М. Формирование готовности будущего учителя иностранного языка к профессионально-педагогическому общению: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Алма-Аты, 1995. - 25 с.
91. Кенжабаев Ш. Урок иностранного языка - одна из основных форм подготовки студентов подрастающего поколения // Материалы науч.-теор. конф. проф. преп. состава. - Термез. 1995. - Ч. 1. - С. 65, С. 205.

92. Кенжабаев Ш. Формы педагогического воздействия на познавательную деятельность студентов // Инженерная лингвистика и оптимизация преподавания иностранных языков. - Самарканд, 1992. - С. 98.
93. Кирилова Е.П., Лазарева Б.Т. Пособие по практике устной речи. - М., 1986.- 43 с.
94. Кирилова Л.М. Педагогические аспекты эффективности учебного фильма: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Л., 1984. - 16 с.
95. Ковалев А.Г. Психология личности. - Л., 1963. - 264 с.
96. Козарик А.С. Экранные пособия как средство организации самостоятельной работы студентов на занятиях: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Киев, 1984.-23 с.
97. Колбас Л.И. Исследование эффективности учебного телевидения в обучении аудированию // Оптимизация обучения иноязычной лексики и грамматики: Межвуз. сборник. - Л., 1983. - С. 34-36. - (Методика преподавания иностранного языка в вузе; вып. 2).
98. Колпаков А.А. Внеклассное чтение как средство развития познавательных интересов студентов: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1983. -16 с.
99. Кочарян Г.И. Комплексный подход в исследовании проблем формирования личности (пед. аспект): Автореф. дис... д-ра пед. наук. - Тбилиси, 1989.-28 с.
100. Красин А.Н. Всестороннее и гармоническое развитие личности. - М., 1981.
101. Крутецкий В.А. Психология. - М.: Просвещение, 1980. - 352 с.
102. Ксенофонтова А.Н. Совершенствование речевой деятельности преподавателя и студентов в учебном процессе: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Л., 1983. -18 с.
103. Кузнецова А.Ф. Проблемно-поисковые домашние задания как средство формирования познавательных интересов студентов: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Киев, 1983. - 14 с.

104. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иностранного общения. // ИЯШ. – 2000г. - №1 – С. 58-61.
105. Кукуев А.И. Диалог культур в содержании образования как средство интеграции личности в системы мировой и национальной культур // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. - № 2. - С. 54-55.
106. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Благовещенск, 2001.- 342 с.
107. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в процессе обучения. - М.: Просвещение, 1981.
108. Курминский И.И., Гладьева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений студентов. - М.: Педагогика, 1991-224 с.
109. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. - 2002. -№ 6. - С.44-66.
110. Кухарев Н.В. Формирование умственной самостоятельности. - Минск: Нар. асвета, 1972. - 136 с.
111. Лебединская Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1975.- 17 с.
112. Ладыженская Т.А. Анализ устной речи студентов // Изв. АПН РСФСР. -1963.- вып. 125.
113. Ладыженская Т.А. Живое слово.- М., 1986.
114. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи студентов. - М., 1975.
115. Лебедев А.М. Самодеятельность и творчество студентов на занятиях родным языком. - М., 1918.
116. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969.- 214 с.
117. Лившиц О.Л. Педагогические основы использования ролевых игр в учебно-воспитательном процессе: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Ростов на Дону,

1990.-13 с.

118. Лосев А.Ф., Шестаков В.П. История эстетических категорий.- М., 1965.-С. 57.

119. Лочкарева Н.А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1981.

120. Луфов номзоди

121. Лутфуллоев М. Дидактикаи муосир: маълумот, таълим, инкишоф, тарбия: Воситаи таълим.- Душанбе, 2001.- 338 с.

122. Любимцева Ю.Г. Дидактические условия сочетания обучения и самообразования студентов: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Иркутск, 1983.-18 с.

123. Максимова В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целом обучении: Автореф. дис... д-ра пед. наук. - Л., 1981. - 40 с.

124. Малаховский В. А. О культуре речи в школе // Рус.яз. в школе . - 1962. -№3.

125. Малая Г.М. Сопоставительный анализ языкового материала как необходимый этап для построения программированного пособия по иностранному языку // Учен.Зап. - 1969. - Т. 107. - С. 112-126.

126. Малобитская З.С. Киноискусство, как средство нравственно-эстетического воспитания студентов: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Алма-Аты, 1979. - 23 с.

127. Мамонова С. О некоторых трудностях немецкого языка для русских студентов // Иностранные языки в школе. - 1940. - № 3. - С. 80-84.

128. Мамушин В.Е. Психолого-методические основы развития связной речи студентов. - Иваново, 1976.

129. Маслоу А. Самоактуализация. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967.

130. Матвеева, Т.В. Учебный словарь русский язык. Культура речи, стилистика, риторика. - М.: Флинта, 2003.- 305 с.

131. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972.-208 с.

132. Мельник И.С. Особенности структуры аудиовизуальных учебных пособий для интенсивного обучения взрослых: (на материале ин. яз.): Автореф. дис... канд.

пед. наук.-Киев, 1984.- 19 с.

133. Менлашев М. Система и логика изложения учебного материала. -Душанбе, 2005.-119 с.

134. Меплев А.Ф. Формирование общих приемов мышления у студентов: Автореф. дис... канд. пед. наук. -М., 1971.-24 с.

135. Методика преподавания русского языка / под ред. М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской., М.Р. Львова и др. - М., 1990. - 368 с.

136. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке. // ИЯШ. – 1996г. - №6 – С. 6-12.

137. Миролюбов А.А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998. – 314 с.

138. Михайлова Н.Н. Игра как средство социальной ориентации студентов: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1986. - 16 с.

139. Мудрик А.В. Личность студента и ее воспитание в коллективе. - М.: Знание, 1983.-96 с.

140. Мудрик А.В. Современный студент: проблемы самоопределения. - М.: Знание, 1977. - 64 с.

141. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности студентов на уроках русского языка. – М., 1983.

142. Нарзыкулов СБ. Пути раскрытия внутрипредметных связей в процессе обучения: Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1980. - 16 с.

143. Некоторые проблемы обучения иностранным языкам / Под ред. Т.В. Добруновой. - Владивосток, 1988.- 121 с.

144. Павленко Е.И. Использование аутентичных текстовых материалов при обучении иностранному языку // Профессиональное лингвообразование: Материалы III междунар. науч.-практ. конф. Н.- Новгород, 2009. С. 148-150.

145. Паламарчук В.Ф. Дидактические основы формирования мышления студентов в процессе обучения: Автореф. дис... д-ра пед. наук. - Киев, 1984. - 47 с.

146. Парошина Р.А. Формирование коммуникативности у студентов: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Красноярск, 1991. - 16 с.

147. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению, - М.: Рус, яз., 1989. - 276 с.
148. Педагогика вуза / Под ред. Г.И. Щукиной. - М.: Просвещение, 1977. -383 с.
149. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // ИЯШ. - 2000. - № 2. - С. 3-10. - № 3. - С. 3-9.
150. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Нар. Образование, 1999. - 224с.
151. Полилова Т. А. Внедрение компьютерных технологий. ИЯШ, №6, 1997. –С. 2-7.
152. Попов, Р.Н., Валькова, Д.П. Маловицкий, Л.Я. Федоров, А.К. Современный русский язык. - М.: Просвещение, 1978. - 464 с.
153. Программа обучения немецкому языку для средней общеобразовательной школы. Сост. Болтабаева У.Т. и Мусаева Р.А. - Душанбе: Сарпараст, 2003. (на тадж. и рус.яз.).
154. Прохоров А.М. Советский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1981.- 1600 с.
155. Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания студентов. - Душанбе, 1973. - 391 с.
- 156. Раджабов М Г доктори**
157. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. - М, 1980.- 120 с.
158. Рахмонов Э. Ш. Молодежь - будущее суверенного Таджикистана. - Душанбе: Ирфон, 1997, - 48 с.
159. Рахмонов Э. Таджикистан на пороге XXI века, - Душанбе, 2001. - 62 с.
160. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М., 1976.- С.282.
161. Рябикина З.И., Сомова Е.Г. Личность и ее самоактуализация в общении с Другим // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 83-88.
162. Сайфуллаев Х.Г. Педагогические условия формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов в полиэтнических группах

педагогических вузов Республики Таджикистан (на материале немецкого языка). Дис... д-ра пед. наук. - Д., 2013. -266с.

163. Сайфуллоева З.Х. Теория и практика формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды (при обучении двум иностранным языкам). Дис... д-ра пед.наук. – Душанбе, 2018.-285 с.

164. Саидова Л.В. Психолого-педагогические проблемы развития преподавания иностранного (английского) языка в свете коммуникативного подхода в педагогических вузах Республики Таджикистан: Автореф.дисс. ...канд.пед.наук /-Душанбе, 2004. -24 с.

165. Самойлова Г.Л. Тесты: по программе английского языка: 5-11 классы,- Спб.:Паритет,2001.-93с.

166. Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и вузе.-Л., 1990.-162 с.

167. Сацкая П.Н. К вопросу об учете особенностей родного языка // Учен.зап. / Душанб. гос. пединститут, каф. англ. языка. - Душанбе, 1971. - Т. 77.

168. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культурологические аспекты языкового образования / Под.ред. В.В. Сафоновой. – М., 1998. – С. 27-35.

169. Северова Н.Ю. Электронные учебные пособия как средство реализации разноуровневого подхода и индивидуализации обучения иностранным языкам // Первое сентября. Английский язык. 2006. - №4 - С.33-34.

170. Селецкая Е.Э. Дидактические игры как средство активизации познавательной деятельности студента: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Л., 1984.-19 с.

171. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. - М: Рус.яз., 1981.- 248 с.

172. Скребнев, Ю. М. Введение в коллоквиалистику. – Саратов: СГУ, 1985.- 210 с.

173. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1987.- 608 с.

174. Социально-педагогические проблемы формирования личности: Межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. ун-т. - Свердловск, 1982. - 136 с.
175. Степанов А.А. Особенности восприятия при использовании технических средств в обучении // Проблемы учебного телевидения. – Л., 1969. – С.61.
176. Стратегические направления долгосрочной реформы системы образования Республики Таджикистан на период 2004-2015 годов. – Душанбе, 2004.
177. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63-68.
178. Тихонов И.И. Программирование и технические средства в учебном процессе. - М., 1970. - 200 с.
179. Тохтахунова С.Н. Динамика фонетической интерференции в условиях искусственного триязычия // Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция. – Алма-Ата, 1989. – С. 149-155.
180. Тюков А.А. Психологические аспекты учебного сотрудничества. // ИЯШ. – 1988г. - №3 – С. 27-30.
181. Удальцова Э.Д., Минкин СИ. Немецкий язык для поступающих в вузы.- Смоленск, 2002.- 464 с.
182. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у студентов учебных умений. -М.: Знание, 1987.-78 с.
183. Успенская Л.В. Учет особенностей родного языка учащихся - одна из основ методики преподавания русского языка в таджикской школе // В помощь учителю русского языка в таджикской школе. – 1963. – № 2. – С. 15-22.
184. Успенский В.Б. Дискуссия в образовательном процессе [Текст] / В.Б. Успенский. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 58 с.
185. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе изучения учебной темы: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Л., 1977. – 21 с.
186. Федорец. Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. -

187. Филонов Г.Н. Проблема эффективности воспитания личности в условиях развитого социализма. – М., 1978. – С.119.
188. Фищук В.В. Веди урок на иностранном языке. – М., 1984. – 128 с.
189. Формирование личности студента / А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина и др. - М.: Педагогика, 1989. - 169 с.
190. Фурье Ш. Новый промышленный и общественный мир. - М, 1939.-С. 162 - 232.
191. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): Автореф.дис... д-ра пед.наук. –М., 1990.
192. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.
193. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. -М.: Знание, 1986. -79 с.
194. Чурилин Н.А. Межпредметные связи как фактор формирования познавательных интересов студентов учебной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук.-Л., 1985.- 19 с.
195. Шанский, Н.Н.. Боброва Т.А. Этимологический словарь русского языка. -М.: Флинта, 1994.- 830 с.
196. Шахобова М.Б. В помощь преподавателю английского языка таджикских групп. - Душанбе, 1973. - 157 с.
197. Шебекова В.Е. Некоторые пути интенсификации учебного процесса при обучении неродному языку // Интенсификация обучения неродному языку: Тез. докл. Респ. науч. метод, семинара, 21-23 мая, 1984. - Душанбе, 1984. - С. 24-25.
198. Шамбезода Х.Д. Функциональная дистрибуция языков малочисленных народов в условиях двуязычия. – Душанбе: Ирфон, 2007. – 390 с.
199. Шербоев С. Лингвистические основы изучения синтаксиса таджикского языка в средней школе. Дис ... д-ра пед.наук. –Душанбе, 1992. -431 с.
200. Ширалиев М. О значении сопоставительного изучения языков // Рус.яз. в

нац. школе. - 1957. № 4. - С. 23-24.

201. Шматко Н.Ю. Кредитно-модульная система: методика организации самостоятельной работы учащихся/ Н.Ю.Шматко - М.: АПК и ППРО, 2010. -22 с.
202. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам.- М, 1972.-350 с.
203. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе //Общие вопросы методики. - М.; - Л., 1947.
204. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. М.. 2008, №5. –С.14-20.
205. Юлдошев У.Р. Таджикско-русское двуязычие как условие профессиональной подготовки студентов-медиков в вузах Таджикистана: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / - М., 1999. – 43 с.
- 206. Юлдошева м р доктори**
207. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современном вузе.- М., 2000.- 87 с.
208. Яновская М.Г. Теория и методика эмоционального стимулирования в нравственном воспитании подростков (во внеучебной деятельности). Дис. ... д-ра пед. наук. -Киров: КГПИ, 1991. - 363 с.
209. Яхшибаева М. Э. Гуманизация образования в общеобразовательных школах Таджикистана (Историко-педагогический аспект): Дис. ... канд. пед. наук: Душанбе, 2004, С. 28 - 30.
210. Baumer, Thomas. Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zurich: Orell Fussli, 2002. - 223 S.
211. Christine Le Pape Racine. Mehrsprachigkeit und Immersion. - Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch. Europarat, 2005. - 186 S.
212. Düwell, Henning (2001): „Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht“, in:Jung, Udo O.: Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer, Berlin: Lang, S. 38-46.

213. Edelhoff, Christoph. Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle. 1. Aufl. München, Hueber, 1985. - 365 S.
214. Kuhn, Christina M.A. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.). Vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena. 28. August 2007. - 514 S.
215. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. - Hufeisen B., Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachendidaktik - Deutsch nach Englisch. Zweiter Druck, korrigierte Auflage 2005. Graz: Europarat, 2005. - 184 S.