

**МБОУ « Амгино- Олекминская средняя общеобразовательная средняя
школа»**

Кузьмина Мария Николаевна , учитель английского языка

Диалог как средство развития коммуникативной компетенции

Диалог сам по себе представляет сложный материал, далеко не ограничивающийся каким-то одним аспектом. Об этом свидетельствует огромное количество исследовательских работ в этой области. Диалог представляет собой своего рода воплощение языка в конкретных и специфических средствах. Это особая форма речевого общения, в которой проявляется речевая деятельность человека, а также форма существования любого языка.

В широком смысле, диалог понимается как «акт непосредственного общения двух людей, протекающий в форме перемежающихся, ситуативно обусловленных речевых действий; акт, возникающий по инициативе одного из говорящих в процессе его деятельности в тот момент, когда обстоятельства этой деятельности создают перед ним проблему, которую он может решить только путем вовлечения в эту деятельность другого лица, в силу чего их общение развивается в направлении решения данной проблем и угасает с ее разрешением».

Согласно Вайсбурд Милы Лазаревны, использование на уроках английского языка ситуаций диалогического общения во многом способствует развитию у учащихся навыков и умений диалогической речи, поскольку динамичность, характерная для таких ситуаций благотворно влияет на мотивацию учащихся к изучению данного вида речевого общения.

Как она считает отбор ситуаций, которые можно положить в основу обучения диалогической речи, определяется с учетом функций общения, места речевого диалогического действия в акте деятельности, типа и вида

диалогов, которым нужно научить учащихся в каждом классе, особенностей процесса диалогического общения.

При обучении диалогической речи следует моделировать типичные коммуникативные ситуации. Речевая ситуация – функциональная ячейка устного язычного общения. Поэтому программа обучения устной речи должна строиться как последовательная серия типичных коммуникативных ситуаций (ТКС), отобранных и обработанных в соответствии с принципами обучения диалогической речи как коммуникативной деятельности, с воспитательными и дидактическими требованиями.

Рассмотрение диалога с позиций психологии речи, позволяет определить диалог как взаимодействие. Роль такого параметра общения, как взаимодействия, выдвигает вопрос о соотношении взаимодействия и совместной деятельности в общении. Опираясь на положение Б.Ф. Ломова о том, что взаимодействие «как бы пронизывает совместную деятельность, играя организующую роль», становится очевидным, что структура совместной деятельности складывается, функционирует и развивается именно через взаимодействие между ее участниками. Взаимодействие «пронизывает» все этапы и компоненты совместной деятельности (цели, мотивы, способы осуществления и результаты), причем взаимодействие партнеров по общению является непрерывными [23,3].

Большинство отечественных и зарубежных авторов трактуют взаимодействие через раскрытие его «совместно-коллективных» и «социально организованных» структур и процессов.

Кузовлев В.П. полагает, что в процессе организации взаимодействия в условиях совместной деятельности происходит не только социализация личности, но и развитие индивидуальной и личностной подструктур человека. [22,336].

Согласно классификации Л.И.Уманского, при осуществлении которой общая задача выполняется при непосредственном (и одновременном) взаимодействии каждого члена группы со всеми другими ее членами [43,54]

С методических позиций исследования проблемы диалогического взаимодействия сопряжено с рассмотрением вопроса о возможности управления этим процессом.

Естественно, организация процесса диалогического взаимодействия и управление им не могут рассматриваться вне контекста совместной деятельности, которая «... значима для учащихся и хорошо известна им, и в осуществлении которой у них есть индивидуальный и совместный опыт».

Отечественный методист Пассов области обучения ИЯ отмечает, что в процессе обучения диалогу на уроках ИЯ осуществляется лишь учебная деятельность, а обучение общению как бы повисает в воздухе, будучи оторванным от своей основы. По их мнению, для обучения общению в диалогической форме вполне реально избрать совместную деятельность, отличающуюся от учебной [33,216]

Согласно Роджерса К.Р. организация процесса диалогического взаимодействия может проходить в условиях не только и не столько учебной совместной деятельности, которому свойственны:

- 1.естественность и спонтанность в выражении субъективных чувств и ощущений, которые возникают между партнерами в каждый отдельный момент их взаимодействия;

- 2.безусловное позитивное отношение к другим людям и к самому себе. Забота о другом и принятие его как равноправного партнера по общению;

- 3.эмпатическое внимание, умение тонко и адекватно сопереживать чувствам, настроению. Мыслям другого человека в ходе межличностных контактов с ним [37,67].

Таким образом, потребность вступления в диалогический контакт связана с определенным мотивом, и порождаемой им речевой задачей, в реализации, которых проявляется инициативность говорящего.

Речевое воздействие на партнера по общению характеризуется «специально заданной направленностью на регуляцию поведения человека», а значит – и на регуляцию речевого поведения. В реальном речевом общении

каждый из субъектов взаимодействия является, в один и тот же момент, не только субъектом, но и объектом управления (регуляции), а звучащая речь какой-то момент ее функционирования является для каждого из субъектов:

а) прямым сигналом, осведомляющим собеседника о практическом эффекте его предыдущего управляющего сигнала;

б) обратным сигналом, управляющим действиями собеседника, формирующимися на основе обратного регулирующего сигнала от партнера.

Анализируя диалог как форму речевого общения, исследователи, прежде всего, обращаются к возникшей в результате процесса говорения, то есть осуществления диалогической речи, речевой структуре. Также изучению подвергаются и условия, которые стали причиной возникновения и протекания речи в конкретной ситуации. Круг вопросов, поднимающихся в рамках проблемы диалога, оказывает влияние общественная функция языка и ее изучение. Все аспекты изучения диалога тесно связаны между собой, и, кроме того, явление диалога в той или иной степени привлекается в любой области лингвистической науки.

Согласно Казарцевой О.М, диалог - генетически исходная и наиболее развитая форма непосредственного общения («Я и собеседник»). Специфика этого взаимодействия в коммуникативном плане заключается в том, что в его основе лежит диалогическое единство: выражение мыслей и их восприятие, реакция на них, что находит отражение в структуре диалога. Он состоит из взаимосвязанных реплик собеседников[17,121]

Диалог, по мнению всех исследователей, должен обладать определенными характеристиками. Прежде всего, это наличие как минимум двоих собеседников, непосредственно между которыми происходит обмен речевыми высказываниями. Также в диалоге должен присутствовать непринужденный характер речевой обстановки. Обязательна для диалога смена говорящих лиц, то есть должна наблюдаться попеременная адресация речи. При этом в процессе диалога происходит одновременная подготовка собственных высказываний, их реализация и восприятие своей речи и речи

собеседника на слух. Во время диалога происходит постоянное изменение языковой ситуации. Большое значение в диалоге имеют невербальные выразительные средства языка, такие как жесты или мимика говорящих.

В качестве единицы диалога Н.Ю. Шведова определила диалогическое единство. Это понятие прочно вошло в теорию диалога. Исследуются диалогические единства различных структур, включающие два и более высказываний – реплик. Вопрос о границах диалога и его внутренних структурных особенностях связан с различием понятии диалога как целостной структуры и диалогического единства. Специфика диалога в огромной степени связана и с таким явлением, как степень подготовленности говорящего к речи. [45,96]

На структуре диалога сказывается и степень осведомленности собеседников о предмете разговора. Л.П. Якубинский приводит и мысль о том, что речь нуждается в слушателе, который понимает, “в чем дело”. Дополнительным средством передачи информации при непосредственном общении служат мимика, жесты, различные телодвижения, социально обусловленные и соответствующие, интеллектуальному и эмоциональному состоянию говорящего. Одной из важных сторон диалога является роль интонации в оформлении единства диалогических высказываний в составе сложной структуры и роль ее как информативного средства. [46,17]

В процессе общения на родном языке собеседники осуществляют регуляцию поведения партнера по общению подсознательно, не акцентируя на этом особого внимания в плане языкового и содержательного оформления своих речевых высказываний. Регуляция поведения в данном случае обусловлена:

- Ситуативностью общения, а именно: знанием ситуации, предполагающим как возможность планирования своего поведения в его рамках, так и обладающим само по себе определенной психической значимостью в процессе общения носителей тех или иных языков.

- Наличие коммуникативной общности между собеседниками, т.е. специфических информационных связей между собеседниками, возникших в результате опыта их совместного общения в прошлом, а также опор на общедоступные в языковом коллективе сведения, касающиеся повседневной жизни людей, общественных мероприятий, природных явлений и т.п.

-Лингвистическим опытом, в понимание которого мы включаем также способность речевого воздействия на собеседника с целью передачи или получения информации, изменения его эмоционального состояния, знаний об окружающих предметах, явлениях, событиях и т.п.

Отсутствие же коммуникативной общности между носителями разных языков, недостаточный лингвистический опыт усугубляют и затрудняют общение между ними, особенно в случае уклонения коммуниканта от ответа или нежелание говорить; поэтому, как показывает практика, обучаемые в ситуации расспроса ограничиваются всего лишь несколькими вопросами.

Исходя из вышеуказанных предпосылок применительно к диалогу-расспросу (с односторонней инициативой), мы ставим задачу формирования коммуникативной способности управлять общением, что включает умения:

а) регулировать понимание воспринимаемого на слух речевого сообщения в языковом и содержательно-информативном плане, а именно управлять:

- процессом акустико-артикуляционного восприятия речевых единиц;
- лексико-семантическим восприятием речевых единиц;
- процессом смыслового восприятия речевого сообщения;

б) управлять выдачей информации, в частности:

- управлять расширением высказывания говорящего (отвечающего);
- регулировать и корректировать партнера по общению в предметно-логической последовательности;
- стимулировать речевую активность коммуниканта и прогнозировать его ответную реакцию;
- управлять общением посредством пользования интонации как средства речевой прагматики.

Управление речевым общением осуществляется с помощью соответствующих речевой ситуации и речевым поступкам собеседника «сигналов и индикаторов управления» устно-речевой коммуникацией. Коммуникативно-лингвистическое содержание этих сигналов представлено различными коммуникативными типами вопросов – наводящими: Did you see? Do you know? Do you remember? What do you mean? What about...? И др. выясняющими, уточняющими: How much? (Many) Did you tell that...? When do you think? (Who? Where? What?) И. т. д.

встречными, прерывающими, опережающими, провокационными: Did you tell that...? What did you tell about...? Are you sure? и.т.д.

а также переспросами, приказаниями, требованиями, просьбами и т.д.

Итак, формирование коммуникативной способности управлять диалогическим общением предполагает и способствует развитию инициативности обучаемых, а также развитию и совершенствованию умений, которые идут « по линии большей свободы говорящих сочетания различных видов диалога».

Скалкин предлагает различные разновидности диалога, которые требуют различных приемов работы по формированию соответствующих умений, создания различных учебных ситуаций, предоставление в распоряжение учащихся различного по характеру опорного материала. В любом диалоге – будь-то социальный контакт, беседа, обсуждение или дискуссия – от учащихся требуется решение творческих задач. Лишь в этом случае можно надеяться на то, что они не только научатся вступать в диалог, но и прочно закрепят соответствующий лексико-грамматический инвентарь.[40,27]

При этом он учитывает стратегию и тактику взаимодействия, а не индивидуальное речевое поведение.

В практике моделирования речевого общения в учебном процессе мало внимания уделяется состоянию и позиции адресата сообщения, планированию его реакции. Это ставит его в позицию пассивного приемника информации. Для того, чтобы активизировать его учебную деятельность,

согласно Вайсбурд М.Л., следует поставить его в равные с инициатором общения условия, его коммуникативные установки и конкретные задачи должны быть также четко определены. Это могут быть установки на сотрудничество, кооперацию или активное сопротивление до конца или на определенном этапе, которое сменяется затем принятием позиции партнера по общению. В ходе общения у адресата может возникнуть своя идея, влияющая на вывод решения, и он может перехватить инициативу, заставить адресата сменить свою позицию. В ходе обучения общению полезно проигрывать максимум возможных вариантов решения одной и той же задачи. Это обеспечивает коммуникативную гибкость, готовит к реальному общению и в то же время позволяет варьировать ситуации, обеспечивающие разговор на одну и ту же тему для разных пар учащихся [8,9].

При обучении диалогической речи могут широко использоваться опоры.

По классификации Е.И. Пассова мы выделяем:

- функциональные, показывающие функциональную направленность речевого поступка,
- смысловые, вербально задающие ситуацию,
- содержательные, подсказывающие предметно – содержательную сторону диалога.

Таким образом, при оценке успешности обучения говорению в диалогической форме могут быть использованы качественные и количественные ее характеристики, отраженные в Программе для каждого этапа [33,56]. К первым относятся, прежде всего, адекватность реплик ситуации общения, смысловая и функциональная завершенность диалога, а также учет социального ранга, экспрессивность речи, темп, грамматическая, фонетическая чистота речи, структурное разнообразие реплик. К количественным параметрам относят объем высказывания, т.е. количество реплик, отсутствие пауз. Рассмотрев различные виды упражнений для обучения диалогической речи, можно сделать вывод, что на начальной этапе обучения иностранному языку необходимо уделять внимание

подготовительным и условно – коммуникативным упражнениям, а также широко использовать смысловые опоры.

Основной единицей диалога является диалогическое единство, которое состоит из двух реплик, принадлежащих разным собеседникам: реплики-стимула и реплики-реакции. Эти реплики объединены семантически и структурно: Can you dance? – No, I can't. Основу содержания обучения диалогу в начальной школе составляют следующие диалогические единства: вопрос – положительный ответ (Do you like lemonade? – Yes, very much.); вопрос – отрицательный ответ (Do you like cola? – No, I don't.); утверждение – согласие (The weather is nice today! – It is!); утверждение – несогласие (Your sister can skate. – No, she can't.); просьба – отрицательный ответ (Call me in the evening! – Sorry, I can't.); просьба – положительный ответ Give me a pen, please! Here you are.); приглашение (к действию) – согласие (Let's sing! – With pleasure!); приглашение – несогласие (I'd like you to join our football club. (Sorry, I don't like football.)

В начальной школе дети учатся строить диалоги следующих видов: диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, диалог-интервью.

Самая важная задача – сформировать у детей базовые умения диалогической речи, обеспечивающие ход беседы: 1) умение стимулировать собеседника на высказывание. Стимулом может быть:

– вопрос, например: Can you swim?

– утверждение, например: Birds like bread.

Текст представляет главную ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, возраста, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, выражения социальной, профессиональной, личностной позиции. Текст рассматривается как зафиксированный в той или иной форме продукт устной или письменной речи. В нём как бы материализуются все другие системы. С учётом описанных выше систем можно специально в учебных целях моделировать такие тексты, которые не только были бы образцами

англоязычного общения, но и управляли процессом овладения и практикой англоязычного общения. Текст рассматривается в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определённой структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучаемых (учебный текст); как средство обучения аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и видам англоязычной речевой деятельности (всем видам чтения, говорению, аудированию, письму). Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть самообучения англоязычному общению. Другой важной составляющей метода обучения диалогу является вид общения. Речевые контакты людей происходят в условиях, различающихся количеством участвующих в общении индивидов, характером отношений между ними, наличием смены ролей говорящего и слушающего в пределах одного акта коммуникации.

Елухина Н.В. по первому принципу выделяет 3 вида общения: индивидуальное, групповое и публичное, которые определяют специфику методологии обучения диалогу [14,11].

В индивидуальном общении участвуют два человека. Алхазашвили А.А. характеризует его непосредственностью, доверительностью. Здесь партнеры по коммуникации равноправны в доле своего участия в общем речевом «продукте». Каждый из них может поддержать предложенную тему или заменить ее другой. Если любой из партнеров индивидуального общения прекращает разговор, коммуникативный акт заканчивается [1,334].

При групповом общении в едином акте коммуникации участвует несколько человек (беседа в компании друзей, учебное занятие, совещание). Коммуникативное положение члена группы группового

общения существенно отличается от индивидуального. Он может, например, «поучаствовать» в длительной беседе или совещании, не проронив ни слова. В таком общении вставить слово, а тем более своим высказыванием заинтересовать слушающих иногда трудно и требует от говорящего дополнительных качеств. Понятно, что роль пассивного участника группового общения (слушающего) проще, чем в индивидуальном общении, хотя «управлять» приемом информации в этих условиях намного сложнее.

Публичное общение протекает при сравнительно большом количестве индивидов. По этой причине коммуникативные роли участников публичного общения обычно predetermined: незначительное число их выступает в качестве ораторов, остальные - в фиксированных ролях слушающих (ср. собрания, митинги, диспуты и т. д.)

По характеру отношений между коммуникантами методы обучения диалогу Гез Н.И. различает общение официальное и неофициальное [12,125]. Официальное общение возникает между лицами, отношения между которыми определяются выполнением ими некоторых социальных функций (учитель ученик, пассажир - кассир, начальник - подчиненный).

Неофициальное общение характеризуется непринужденностью, раскованностью, нередко фамильярностью, как в поведении индивидов, так и в тоне их речи, свободой в выборе языковых средств. При неофициальном общении содержание высказываний индивидов, как правило, заранее не продумывается, им свойственен неподготовленный характер. В отличие от официального общения, в условиях которого используется официально-деловой стиль устной речи, при неофициальном общении широкое применение находит разговорный язык в различных его вариантах, включая профессиональный жаргон.

Бим И.Л. в современной методологии обучения диалогу различает два рода неофициального общения - деловой разговор и свободную беседу [3,20].

Деловой разговор можно рассматривать как необходимое звено во внеречевой деятельности, как средство решения вытекающих из невербальных действий проблем (например, обсуждение между членами семьи способа проведения летнего отдыха, выбор профессии для оканчивающего школу сына, речевое сопровождение работы в саду и т. д.).

Свободная беседа, представляет собой самостоятельную деятельность общения, цель которой - установление контакта, взаимопонимания, воздействие на знания, умения, систему социальных ценностей (убеждений), эмоциональное состояние другого человека. В такой сфере устной коммуникации, как социально-культурная, свободная беседа выступает в качестве основного, наиболее распространенного вида общения. Тематика свободной беседы отличается исключительной широтой диапазона и в принципе не зависит от какой-либо внеречевой деятельности или места действия: участники беседы могут начать общение с обсуждения нового спектакля, а кончить обменом мнений о ремонте велосипеда.

В содержание обучения иностранным языкам входят:

- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), правила его оформления и навыки оперирования ими;
- сферы общения, темы и ситуации;
- речевые умения, характеризующие уровень практического владения иностранным языком как средствами общения;
- комплекс знаний и представлений о национально-культурных особенностях и реалиях страны изучаемого языка, минимум этикетных форм речи для общения в различных сферах и ситуациях;
- общие учебные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие формирование речевых навыков и умений самосовершенствоваться в иностранном языке.

Вайсбурд М. Л. выделяет следующие основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

Рассмотрим подробнее каждую из них и определим, как данная характеристика диалога предопределяет объективные и субъективные сложности для учителя и ученика. [8,10]

Реактивность. Именно данная черта диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке для учащихся. В основе этих трудностей лежат следующие причины.

1. Реакция партнера по общению может быть совершенно непредсказуема, например, он может неожиданно перевести разговор в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, в которой реакции нет вообще. И в том и в другом случае необходимо по ходу общения изменять первоначально намеченную логику разговора, подключать разнообразные дискурсивные приемы для осуществления намеченной цели общения.

Нередки случаи, когда у учащихся нет необходимых социальных навыков диалогического общения не только на иностранном, но и на родном языке, а, следовательно, учитель иностранного языка должен уметь их формировать практически заново. Отсутствие этих навыков проявляется не столько в незнании лексики, грамматики и т.д., сколько в неумении входить в контакт с людьми, вежливо отвечать на вопросы, проявлять заинтересованность в том, что говорит собеседник, поддерживать разговор с помощью простых реплик реагирования, адекватно использовать мимику, жесты, интонацию и другие паралингвистические средства.

В отличие от монолога, где Вайсбурд М.Л. определяет не только логику высказывания, но выбор языковых и речевых средств, в диалоге мы всегда зависим от партнера. Здесь вступают в силу новые группы объективных трудностей, обусловленных индивидуальными особенностями речи говорящего, о которых подробно говорилось в лекции о формировании умений аудирования. Для успешного ведения диалога в этой связи необходимо иметь определенный уровень развития речевого слуха, компенсаторных умений, вероятностного прогнозирования и т. д. Таким образом, учащимся необходимо овладеть определенным набором реплик реагирования,

сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями.

Ситуативность. Как уже не раз отмечалось, речь не бывает вне ситуации. Верещагин Е. Н. Костомаров В.Г. полагают, что в монологе, и в диалоге именно ситуация определяет мотив речевого этикета, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Учебное общение имеет свою специфику, учебные монологи и диалоги не всегда протекают по тем же законам, что и в реальном общении. Однако если установки типа «Расскажи нам о своей семье, любимом герое и т.д.» могут спровоцировать более или менее успешное монологическое высказывание, то вне заданной ситуации аналогичная установка на диалог явно не будет иметь успеха [10,127].

Пассов Е.И. подчеркивает, что ситуативность как одна из характерных черт диалога предполагает, что успешность диалогического общения на уроке во многом зависит от заданной ситуации и понимания учащимися речевой задачи общения.[32,56]

В отличие от монолога при обучении диалогу обычно выделяются всего две его разновидности: свободные и стандартные (типовые).

Почему-то на вопрос о том, какие разновидности диалога наиболее часто встречаются в реальном общении, большинство людей называет свободные диалоги. Мне же представляется, что это не так. Давайте вспомним те социальные роли, которые нам в жизни приходится «играть» практически ежедневно. Все мы выступаем в роли родителей или детей, покупателей или продавцов, пассажиров или водителей, учителей или учеников, врачей или пациентов. Думается, что та или иная роль достаточно жестко регламентирована типичной ситуацией общения и «вариации на тему» действительно возможны, но очень ограничены. С сожалением можно утверждать, что даже в роли детей и родителей мы чаще ведем стандартные диалоги, чем свободные. Очень часто все общение сводится к репликам: «Как дела? Как дела в школе? Ты поел? Уроки сделал? Быстро мой руки

(чисти зубы, садись обедать, опять телевизор смотришь, лежишь на диване, играешь на компьютере, забыл купить хлеб? и т.п.)

Традиционно к свободным диалогам относятся беседы, дискуссии, интервью, т.е. те формы речевого взаимодействия, где изначально содержательные границы общения каждого из партнеров, а значит, и общая логика развития разговора жестко не фиксируются социальными речевыми ролями. Следует, однако, признать, что граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменений речевой ситуации.

При обучении диалогу выделяются те же пути, что и при обучении монологу. Очевидно, что обучение диалогу путем «сверху вниз» является, наиболее оптимальным для обучения стандартным, или типовым, диалогам.

Опорами для составления собственных диалогов в данном случае могут служить:

- сами тексты диалогов-моделей;
- содержание речевой установки учителя на составление видоизмененных диалогов;
- описание ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога;
- картинки или видеосюжет, проигрываемый без звука.

В обучении монологу и диалогу есть много общего, но, тем не менее, следует признать, что для учебного общения диалогическая речь представляет гораздо больше трудностей, чем монологическая. Безусловно, многое зависит от ситуации, психологических особенностей учащихся, множества других факторов, но у данного утверждения есть вполне объективное обоснование.

В теоретической части нашей работы рассмотрели психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетенции в начальной школе, раскрыто понятие диалог как средство развития

коммуникативной компетенции; существующие методы обучения диалогическому высказыванию,

Изучение литературы, посвященной, проблематике обучения диалогической речи на начальном этапе обучения показало, что ученые сходятся во мнении, что начальный этап обучения важнее потому, что от того, как идет обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом на последующих этапах.