


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
Кафедра английского языка

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

И.о. заведующего кафедрой

 канд. филол. наук
А.С. Остапенко
14 июня 2019 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(магистерская диссертация)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

45.04.02 Лингвистика.

Магистерская программа

«Теория и практика преподавания иностранных языков и культур»

Выполнила
Студентка 2 курса
очной формы обучения



Смирнова
Екатерина
Борисовна

Научный руководитель
д-р пед. наук



Пчелинцева
Ирина
Геннадьевна

Рецензент
Доцент кафедры
английского языка
Тюменского
государственного
университета,
канд. филол. наук



Антонова
Светлана
Николаевна

г. Тюмень, 2019

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты развития диалогической речи при обучении иностранным языкам.....	8
1.1. Содержание понятия диалогической речи.....	8
1.2. Способы развития навыков диалогической речи в процессе обучения иностранному языку	20
Глава 2. Организационно-методическая работа учителя по развитию навыков диалогической речи.....	35
2.1. Специфика организационно-методической работы учителя по развитию навыков диалогической речи.....	35
2.2. Анализ эффективности организационно-методической работы по развитию навыков диалогической речи на уроках иностранного языка в условиях частной образовательной школы	65
Заключение	86
Библиографический список	88
Приложение	94

Введение

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта в области обучения иностранному языку, у студентов должна быть сформирована целостная система универсальных знаний, умений и навыков, т.е. компетенции, определяющие современное образование. Одной из ключевых компетенций является коммуникативная компетенция, заключающаяся в способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Свободное владение иностранным языком предполагает умение спонтанно реагировать на всевозможные речевые ситуации в реальной жизни. В связи с этим конечной целью обучения иностранному языку является овладение навыками неподготовленной речи как монологической, так и диалогической, где последнее выражается в способности точно и правильно формулировать свои вопросы и идеи согласно задачам и условиям коммуникации, а также регулировать процесс коммуникации [Тюрикова, 2014, с. 159].

Безусловно, прав Пассов, когда он пишет, что «общение диалогично по своей природе». И, тем не менее, мы вынуждены согласиться со Скалкиным В.Л. в том, что монологическое высказывание даётся студентам гораздо легче, чем небольшой диалог со сверстниками.

Если мы сравним модели общения в реальной жизни, с тем, что мы имеем в классе, мы будем вынуждены признать, что традиционное обучение иностранному языку почти полностью лишено черт, присущих естественному общению и не способно подготовить учащихся к реальному живому общению.

Дело в том, что для ведения диалога говорящему недостаточно располагать определенным запасом слов и знанием грамматических правил. Наблюдения показывают, что к непониманию между партнерами чаще ведёт нарушение ими коммуникативных, чем грамматических правил. Поэтому

наряду с умением построить правильное высказывание необходимо развивать у студентов и умение вступить в процесс коммуникации.

Между учителем и учащимся устанавливаются исключительно официальные учебные отношения, из-за чего у студентов не возникает мотива общения. Учебная деятельность осуществляется только в режимах «учитель-ученик», «ученик-ученик», чего недостаточно для появления подлинных актов общения в классе. [Пассов, 1991, с. 12]

Исходя из этого, развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке стоит отнести к одной из самых острых проблем современной педагогической науки. Подтверждением этому служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время.

Несмотря на большое количество работ, посвященных данной теме, в этой области есть ещё много вопросов, требующих теоретического и экспериментального исследования.

Нет ясности, какие именно приёмы и методы должен использовать в своей практике преподаватель при обучении студентов диалогической речи. Как должен быть организован учебный процесс и какой должен быть отобран методический материал, чтобы учащиеся были готовы вступать в диалог. Требуется уточнить критерии оценки диалогической речи, ориентируясь на которые преподаватель может корректировать процесс обучения.

Нами были проведён анализ учебно-методических комплексов, включённых в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при обучении английскому языку, который показал недостаточное количество упражнений, направленных на развитие навыков устного речевого общения, в том числе и диалогической формы общения.

Перед преподавателями ставят задачу - развить навыки диалогической речи, но не поясняют, как именно организовывать и разнообразить учебный процесс для достижения этой цели, предлагая лишь ограниченное число приёмов и методов.

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена стремлением преодолеть противоречия между требованиями Государственного стандарта в части языковой компетенции, а именно в формировании навыков диалогической речи и недостаточной разработанностью методов и приёмов организационно-методической работы.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных способов формирования диалогической речи.

Цель работы: выявить основные приёмы и методы по развитию навыков диалогической речи и проверить их эффективность в рамках педагогического эксперимента.

Объектом исследования является процесс развития навыков диалогической речи у школьников на английском языке.

Предметом исследования является организационно-методическая работа учителя по развитию навыков диалогической речи на иностранном языке.

Гипотеза исследования: развитие навыков диалогической речи будет эффективным, если организационно-методическая работа учителя будет направлена на создание условий, способствующих активизации диалогического взаимодействия обучающихся.

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

1. Определить содержание понятия диалогической речи;
2. Определить составляющие организационно-методическую работу методы и приёмы обучения, направленные на развитие навыков диалогической речи;
3. Выявить критерии оценивания уровня сформированности умений и навыков диалогической речи у учащихся;
4. Экспериментально проверить эффективность организационно-методической работы по развитию навыков диалогической речи.

Научная новизна нашей работы заключается в том, что:

- Разработаны методы и приёмы, составляющие основу содержания организационно-методической работы, направленной на развитие навыков диалогической речи у студентов;

- Выявлены критерии уровня сформированности навыков диалогической речи.

Теоретическая значимость нашей работы состоит в

- В уточнении имеющихся в методической литературе содержания понятия и особенностей диалогической речи;

- В раскрытии содержания организационно-методической работы преподавателя по развитию навыков диалогической речи;

Теоретической базой данной диссертации являются:

1. Содержание понятия диалога и его особенностей, представленные в работах В.Л. Скалкина, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой, М.М. Бахтина, Л.П. Якубинского;
2. Основные принципы, методы и условия развития навыков устного речевого общения, подробно описанные в работах Е.И. Пассова, Н.Д. Гальсковой, Г.В. Роговой, Е.Н. Солововой, С.Ю. Николаева, М.Ф. Стронин, Н.В. Жук, А.В. Соболевой, Н.В. Елухиной, Н.А. Пряхиной, Н.В. Барминой, Н.С. Прониной, Н.Е. Огневой.
3. Приёмы и методы организационно-методической работы, раскрытые в работах зарубежных методистов Scrivener J., Harmer J., Scarcella R.C.

Практическая значимость нашей работы состоит в возможности применения приёмов и методов организационно-методической работы по развитию навыков диалогической речи для повышения эффективности процесса обучения.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы научного исследования:

- Теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, связанной с темой исследования, сравнение, анализ, синтез характеристик и понятий, обобщение, систематизация;
- Эмпирические: наблюдение, обобщение педагогического опыта, методы экспертной оценки, педагогический эксперимент и анализы его результатов;
- Методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных.

Настоящая исследовательская работа состоит из введения, 2 глав, заключения и библиографии. Первая глава нашей работы посвящена теоретическим аспектам развития диалогической речи при обучении иностранным языкам. В данной главе мы рассматриваем содержание понятия диалогической речи и её особенностей, а также нами проанализированы методы и приёмы обучения диалогической речи, представленные в работах отечественных и зарубежных методистов. Вторая глава посвящена разработке диагностического инструментария проверки уровня развития диалогической речи на основе уже существующих методик. Также данная глава содержит описание основных принципов организационно-методической работы, направленных на развитие навыков диалогической речи и педагогического эксперимента.

Глава 1. Теоретические аспекты развития диалогической речи при обучении иностранным языкам

В первой главе мы рассмотрели содержание понятия диалога, выявили коммуникативные, психологические и лингвистические особенности диалогической речи. А также проанализировали методы и приёмы развития навыков диалогической речи, представленные в методической литературе, и выявили компоненты, составляющие организационно-методическую работу учителя.

1.1. Содержание понятия диалогической речи

Говорение – чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. Оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Целью общения является решение коммуникативных задач.

Существует 3 способа общения:

- Перцептивный (люди воспринимают друг друга зрительно, интуитивно и т.д.);
- Интерактивный (взаимодействие людей друг с другом);
- Информационный (когда люди обмениваются мыслями, идеями, духовными ценностями, интересами, чувствами и т.д.).

Говорение – это вид речевого общения, который обладает следующими признаками:

- Мотивированность (человек говорит, потому что у него есть для этого определенная внутренняя причина, есть мотив);
- Активность (говорение – это активный процесс, в котором проявляется отношение говорящего к окружающей действительности);
- Целенаправленность (любое высказывание имеет какую-нибудь цель);
- Связь с деятельностью (говорение «обслуживает» всю другую деятельность человека);

- Связь с коммуникативной функцией мышления (процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной);
- Связь с личностью (говорения неразрывно связано с личностью);
- Ситуативность (ситуативность говорения как деятельности проявляется в соотносённости речевых единиц с основными компонентами процесса общения.);
 - Эвристичность (по мере надобности повторения человек опирается на известный ему алгоритм действий.);
 - Самостоятельность;
 - Темп.

Существует монологическая и диалогическая формы общения, которые традиционно противопоставляются друг другу. Размышляя о формах общения такие учёные как М.М. Бахтинов, В.Н. Волошинов, Л.П. Якубинский сходят в том, что диалог – это основная, естественная форма речи.

Рассуждая о диалоге, Якубинский пишет, что «в сущности, всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогичным и бежит от монолога» [Якубинский, 1986, с. 32]

По мнению Волошинова «действительной реальностью языка - речи является не абстрактная система языковых форм и не изолированное монологическое высказывание, а социальное событие речевого взаимодействия, осуществленного высказыванием и высказываниями» [Волошинов, 1995, с. 312].

Термин «диалог» происходит от греческого *dialogos* и состоит из приставки *dia* «через, сквозь» и корня *logos* «слово, речь, значение». В современной научной литературе термин диалог рассматриваются по-разному.

Диалог интерпретируется Скалкиным В.Л. как «объединённое ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами

сочетание устных высказываний, последовательно порождённых двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения». [Скалкин, 1989, с.18]

По мнению психолога Яноушека Я. диалог – это «форма социально-речевого общения, а также основа сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности» [Яноушек, 1981, с. 33]

О.С.Ахманова в своём словаре лингвистических терминов рассматривает диалог в более узком смысле, как «одну из форм речи, при которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора» [Ахманова, 1969, с. 132]

М.М. Бахтин рассматривает диалог как «непрерывный социальный процесс производства значения и смысла, язык в действии как источник озарения и обновления» [Бахтин, 1977, с. 311].

По Николаевой С.Ю. диалогическая речь – это процесс разговорного взаимодействия двух или более участников общения. Поэтому в пределах разговорного акта каждый из участников по очереди выступает как слушатель и как вещатель [Николаева, 2002, с. 146].

В.Л. Скалкин предлагает классифицировать диалоги по:

1. количеству участников: диалог, полилог (например, фронтальная беседа учителя с классом), театральный диалог;
2. социально-коммуникативному характеру диалога: социальный контакт, деловой разговор, свободная беседа (форма межличностного, неформального общения);
3. соотношению речевых мотивов собеседников в диалогическом общении: сбалансированный диалог, диалог-расспрос, диалог-дискуссия, диалог недоразумений;
4. величине диалогического текста: диалогическое единство (2 реплики), микродиалог (5-6 реплик), средний диалог (6-15 реплик), макродиалог (свыше 15 реплик);

5. подготовленности речи в диалоге: подготовленный, неподготовленный (спонтанный);

6. степени ситуативности диалога: контекстуальный, ситуативный.
[Скалкин, 1991, с.28]

С точки зрения целей обучения диалогической речи мы можем выделить естественные и учебные диалоги. Естественный диалог – это коммуникативный акт в реальной жизни.

Естественные диалоги можно разделить на три большие группы:

- контактоустанавливающие (знакомство);
- информационно-справочные;
- социально-бытовые (беседы на различные бытовые и социальные темы).

Задача учебных диалогов – моделировать естественные, готовить студентов к реальному общению. Основным критерий, по которому классифицируются учебные диалоги – это степень их подготовленности. По этому признаку можно выделить полностью заученный, частично трансформированный, трансформированный, подготовленный под руководством учителя, самостоятельно подготовленный и спонтанный диалоги.

Полностью заученный диалог используется для усвоения образца и штампов диалогической речи. Частично или полностью трансформированный диалог способствует усвоению учащимися различных операций, связанных с изменением или заменой отдельных реплик, с заменой действующих лиц и т. п. При этом учащиеся усваивают общую структуру различных диалогов, учатся применению заученных диалогов к различным ситуациям. Подготовленные под руководством учителя или самостоятельно и спонтанные диалоги связаны, как правило, с различными ситуациями общения.

С точки зрения ситуации общения в методике Е.Н. Соловова выделяет свободные и стандартные диалоги. Стандартный диалог характеризуется

чёткой закреплённостью ролей (клиент-официант) и стереотипным языковым материалом (списки ключевых фраз, клише). Свободные диалоги могут быть следующих типов: интервью, дискуссия, беседа.

По мнению Е.Н. Солововой, даже в ситуациях реального общения намного чаще встречаются именно стандартные диалоги, поскольку каждый человек в своей жизни играет определённые социальные роли практически ежедневно. [Соловова, 2002, с. 285]

Разные типы диалогов характеризуются различной мерой активности (инициативности) учащих. Мера активности и коммуникативная позиция определяются в этих диалогах социальной ролью собеседников.

По количеству участников принято выделять: диалог двух лиц и полилог.

Единицей диалога является диалогическое единство, пара реплик, принадлежащих разным собеседникам и образующих органическое целое в содержательном и структурном отношении. Только в совокупности они представляют собой законченное элементарное высказывание.

С точки зрения Бахтина контекст выступает существенным компонентом диалога. Социальная ситуация, в которой оказываются собеседники, предопределяет их речевое поведение. Все реплики являются реакцией на конкретную ситуацию. [Бахтин, 1986, с.7]

Исходя из этого, диалогическая речь характеризуется ситуативностью, поэтому очень важно понимать контекст, в котором происходит общение. Е. И. Пассов определяет ситуативность речи как «особое ее свойство, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с ситуацией и создают потенциальный контекст определенного диапазона» [Пассов, 2010, с. 223]

Ситуативность диалогической речи проявляется в том, что любая произнесённая участником коммуникации фраза влияет на дальнейший ход развития общения, может менять коммуникативную задачу и влиять на

мотивацию. Поэтому мы полностью поддерживаем тезис Е.И. Пассова: «ситуативность – это потенциал речевого контакта». [Пассов, 1991, с.22]

Диалогическая речь – это коммуникативный акт, где имеет место смена ролей говорящего и слушающего, и соответственно она обладает рядом коммуникативных особенностей. В естественном диалогическом общении каждый из партнеров поочередно произносит как стимулирующие, так и реагирующие реплики.

По мнению Скалкина В.Л., для развертывания диалога значение имеет инициативная (первая) реплика. Она является и изначальным речевым стимулом, и носителем темы. Реакция партнера должна быть тематически согласованной, но точно прогнозировать, что он скажет, трудно [Скалкин, 1989, с. 9].

С коммуникативно-информационной точки зрения первые реплики могут быть сведены к следующим типам высказываний:

- 1) формулы социального общения (How is it going?);
- 2) запрос информации (What's going on?, What's the matter?);
- 3) выражение эмоций (I'm exhausted);
- 4) информирование (They'll be here in 2 hours);
- 5) приказ-просьба (Close the window, please);
- 6) комментирование (констатация) обстоятельств, в которых находятся общающиеся (It's going to rain);
- 7) высказывания, которые не несут какой-либо важной информации (заполнители пауз) [Скалкин, 1989, с. 10].

Также диалог состоит из речевых ситуаций и речевых поступков собеседника «сигналов – индикаторов управления» устно-речевых коммуникаций. Содержание этих сигналов и индикаторов представлено различными коммуникативными видами вопросов:

- наводящими;
- выясняющими, уточняющими;

- встречными, прерывающими, опережающими, провокационными;
- переспросами;
- приказаниями;
- требованиями;
- просьбами и т.д..

По мнению Пассова Е.И. одной из основных характеристик диалог является обращённость. Общение, как правило, проходит в непосредственном контакте участников, которые хорошо ознакомлены с условиями, в которых происходит коммуникация. [Пассов, 1991 с.19]

По мнению Л.П. Якубинского одна из основных характеристик диалога - это быстрый темп произнесения реплик, их смена, а также взаимное прерывание, в ходе диалога подготовка к высказыванию идет одновременно с восприятием чужой речи. Это отражается на структуре диалогических высказываний, являясь одним из факторов формирования его синтаксиса. [Якубинский, 1986, с.32]

Также Соловова выделяет реактивность как одну из основных особенностей диалога. Данная особенность диалогической речи обуславливает объективные трудности овладения данной формой общения на иностранном языке для студентов, так как реакция партнёра по общению может быть совершенно непредсказуема.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что для успешного ведения диалога учащимся необходимо овладеть определённым набором реплик реагирования, овладеть необходимыми компенсаторными навыками, сформировать готовность к взаимодействию в неожиданных ситуациях. [Соловова, 2002, с.178]

Диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются чаще всего в субъективно-оценочной окраске речи, в особенностях её интонирования, в образности, в широком использовании невербальных средств, готовых фраз и разговорных формул [Гальскова, 2009,

с. 204]. Выражением этих чувств могут быть реплики удивления, восхищения, одобрения, разочарования, неудовольствия и т. д.

Другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, так как обмен репликами протекает достаточно быстро, а реакция собеседников должна соответствовать нормальному темпу речи.

Спонтанный характер диалогического высказывания обуславливает использование разного рода клише и разговорных формул, а также свободную оформленность фраз. Спонтанный характер речи проявляется также в паузах нерешительности, перебивания, перестройке фраз [Гальскова, 2009, с. 203].

У каждого участника коммуникации есть своя речевая программа, с помощью которой он стремится решить определённые коммуникативные задачи, что говорит нам ещё об одной характеристике диалогической речи – целенаправленности.

Целенаправленность диалога заключается в его прагматичности и осуществляется благодаря стратегии и тактике. Стратегия – это реализация общей цели, которую преследует говорящий, а тактика – осуществление подчинённых задач. [Пассов, 1991, с.18]

Теперь рассмотрим психологические характеристики особенностей диалогической речи.

Скалкин В.Л. отмечает, что в ходе диалогической речи каждому из участников коммуникации вынужден решать целый ряд задач психологического характера, а именно:

- помнить все предыдущие беседы с данным партнером, чтобы максимально использовать опыт совместного общения, не повторяться;
- помнить все, что сказал собеседник в ходе данного контакта, и все, что сказал сам;
- мгновенно оценить всю сумму сведений, полученных к началу своей речевой партии;

- уметь вовремя вставить свое слово (не нарушая при этом принятых правил общения);
- следить за правильностью языковой формы, в которую облачают мысли;
- слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, внести в уже отзвучавшую часть фразы соответствующие изменения и поправки;
- уметь извлекать информацию из ситуации общения, в том числе сообщаемую паралингвистическими средствами (жестами, мимикой), к которым прибегает собеседник [Скалкин, 1989, с. 13].

Л.П. Якубинский отмечал, что понимание чужой речи определяется опытом собеседников и указывал на большую роль догадки в процессе коммуникации. Общий опыт участников коммуникации – это именно то, что обеспечивает возможность дешифровки при речевом обмене. [Якубинский, 1986, с.18]

Как и любой другой вид речевой деятельности, диалогическая речь всегда мотивирована. Однако в условиях обучения мотив сам по себе возникает далеко не всегда. Следовательно, необходимо создать условия, в которых у школьников появилось бы желание и потребность что-то сказать, передать чувства [Пассов, 1991, с. 47].

Одним из важнейших условий установления диалога является наличие мотива, который по словам А.П.Леонтьева выступает в роли мотора деятельности. [Леонтьев, 2001, с.19] Поэтому в процессе обучения должны быть представлены такие темы говорения, которые бы соотносились с коммуникативной потребностью студента и могла бы стать его внутренним мотивом говорения [И.А.Зимняя, 1978]

Мотивированность говорения определяется, в том числе и потребностями личности. Каждый человек уникален, и каждая личность обладает неповторимым сочетанием особенностей психики и характера. Проявление личности в речи всегда индивидуально, как и она сама. Без

сомнения, при развитии навыков диалогической речи должны создаваться такие коммуникативные ситуации, которые будут удовлетворять индивидуальные потребности учащихся.

Диалог как форма устной речи имеет свои лингвистические особенности, которые мы рассмотрим ниже.

Специфика диалога как речевого взаимодействия определяет выбор определённых конструкций.

Как отмечает Скалкин В.Л., диалог как продукт скоординированной устно-речевой деятельности двух (трех и более) собеседников – это связанный текст, которому свойственны все основные характеристики сверхфразового единства. В число параметров устного диалогического текста могут быть включены:

- отнесенность к той или иной сфере устноязычного общения;
- характер тематики (одна тема, система тем, несколько разнообразных тем);
- количество создателей текста (диалог, трилог, полилог);
- функционально-стилевой регистр (разговорный, официально-деловой и тому подобное);
- степень подготовленности собеседников к речевому акту (наличие заготовок мыслей и фактов, степень владения темой);
- лингвистические характеристики (нормативность речи, состав словника, интонационная оформленность);
- ситуативность (степень опоры говорящих на неязыковые каналы связи в процессе их речевого контакта и отражение этой особенности общения в тексте);
- глубина и детализация коммуникативной разработки темы (или тем), обсуждавшейся в течение речевого контакта;
- избыточность (рыхлость) текста [Скалкин, 1989, с. 14].

Наиболее характерной лингвистической особенностью диалогической речи является реплицирование, т.е. обмен репликами, объединенными структурно-функционально и семантически в диалогические единства.

Единицей диалога является диалогическое единство, пара реплик, принадлежащих разным собеседникам и образующих органическое целое в содержательном и структурном отношении. Только в совокупности они представляют собой законченное элементарное высказывание [Рогова, 1991, с. 130].

По цели можно выделить повествовательные, вопросительные и побудительные высказывания, каждое из них может быть утвердительным и отрицательным. Повествование состоит в сообщении (положительном или отрицательном) о каком-либо факте действительности, явлении, событии.

Целью вопросов является побудить собеседника сообщить информацию, интересующую говорящего.

В побудительных высказываниях говорящий выражает своё волеизъявление: приказ, просьба, мольба, угроза, совет, предложение, предостережение, согласие, разрешение, отказ, призыв, приглашение к совместному действию.

Каждое из трех вышеупомянутых высказываний может быть восклицательным, если оно эмоционально окрашено интонацией. Восклицательная интонация нередко определяется особой структурой. Например, в английском языке восклицательные предложения часто начинаются с местоимения *what* или наречия *How*: *What a mess!* *How beautiful she is!*

Специфической чертой диалогической речи является ее эллиптичность. Она характерна для всех языковых уровней диалогической речи: фонетического, лексического, грамматического.

Фонетический эллипс характеризуется редукцией, стяжением звуков; он свойственен, например, вспомогательным глаголам в английском языке,

которые вместе с частицей *not* или иным лексическим элементом составляют практически одно слово. К примеру, *do not=don't, have not=haven't*.

Лексический эллипс можно проследить в усечении форм полнозначных слов и в аббревиации словосочетаний, например: *exam* (*examination*), *phone* (*telephone*) [Скалкин, 1989, с. 15].

Грамматический эллипс наблюдается в диалогической речи как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне. Морфологический эллипс – это либо опущение смыслового глагола, представляемого вспомогательными глаголами или инфинитивной частицей, либо пропуск вспомогательного глагола в аналитических формах, например: *Have a smoke?* (*Will you have a smoke?*), *Why didn't you come? You promised to* [Скалкин, 1989, с. 15].

Синтаксический эллипс – явление типичное для диалогической речи любого языка. Его обуславливают три фактора:

- передача информации внеречевыми каналами связи;
- опора на только что произнесенные речевые произведения (свои или собеседника);
- совмещение первого и второго факторов.

Диалогическая речь характеризуется высоким уровнем клишированности. Клишированная речевая единица – это любой языковой знак (словосочетание, предложение), повторяющийся в речи носителей языка в неизменном или частично измененном виде и являющийся выразителем определенного смысла и одновременно уровнем его размещения [Пассов, 1991. с. 26].

Для диалогической речи характерны специальные разговорные клише, используемые для различных целей:

- начало разговор, привлечение к себе внимание собеседника (*I say, look here*);
- смягчение своего высказывание, снятие оттенка категоричности (*as far as I know, I believe, I should say, to my mind, in my opinion, if I am not*

mistaken, as far as I'm concerned, perhaps, probably, I'm not sure, but..., I see your point, but...);

- возвращение к теме разговора (anyway)
- сигнализация непонимания (What do you mean? Where are you getting at? I'm not sure I'm following you);
- оценочные выражения, отражающие реакцию говорящего на полученную информацию, отрицающие или подтверждающие высказанную мысль, выражающие сомнение, удивление, недовольство (I agree, I don't agree, I'm sure, I'm sorry, Not a very good idea!, I'm sorry I didn't catch you).

В диалогической речи также часто встречаются специальные слова – заполнители пауз (well, let me see, you know, you see, in fact, it's like, right, actually, basically, so, I mean), которые не несут никакой информации.

Таким образом, диалогическая речь обладает коммуникативными, психологическими и лингвистическими особенностями, а именно: она состоит из стимулирующих и реагирующих реплик; характеризуется обращенностью, спонтанностью, ситуативностью, эмоциональностью и экспрессивностью; диалог устанавливается при наличии мотива у собеседников, диалогической речи свойственно наличие эллиптических оборотов, также диалог характеризуется высоким уровнем клишированности.

1.2. Способы развития навыков диалогической речи в процессе обучения иностранному языку

Исходя из особенностей диалогической речи, можно сделать вывод, что диалогические умения предполагают владение достаточным запасом функционально разнообразных реплик и включают в себя такие частные умения как:

- умение реплицировать (обмен репликами в диалоге);
- умение проводить свою стратегическую линию в общении в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки их интенциям;
- умение учитывать новых речевых партнеров;

- умение прогнозировать поведение собеседников, исход той или иной ситуации.

Чтобы выявить компоненты, которые должна включать в себя организационно-методическая работа преподавателя по развитию вышеописанных навыков диалогической речи, необходимо проанализировать опыт отечественных и зарубежных методистов.

Методическая литература предлагает различные приёмы и методы для формирования навыков диалогической речи, но для начала рассмотрим общие принципы обучения говорению:

- Принцип коммуникативной направленности. В процессе отбора речевого материала в программу каждое слово или фраза должны оцениваться с точки зрения реальности их появления в реальной ситуации общения и частоты их употребления. Работа над каждым видом речевой деятельности должна завершаться «выходом в речь». Диана Ларсен-Фриман отмечает, что наиболее важной характеристикой коммуникативного подхода к обучению иностранному языку является подчинение всей деятельности коммуникативной цели: «everything that is done is done with a communicative intent» [Larsen-Freeman, 2003, с. 129].

- Принцип моделирования типичных коммуникативных ситуаций. Любая тема должна включать в себя набор определённых коммуникативных ситуаций. Программа обучения должна строиться как последовательная серия типичных коммуникативных ситуаций, отобранных и обработанных в соответствии с принципами обучения диалогической речи как коммуникативной деятельности. [Скалкин, 1991, с.32]

- Принцип коммуникативной деятельности. В современной методике преподавания иноязычная речь рассматривается не как абстрактный код, а как специфическая психофизиологическая деятельность. Преподаватель должен учить студентов постоянно быть готовыми включиться в ту или иную ситуацию общения, так как ситуация динамична и может меняться с каждой репликой.

- Принцип интенсивной практики. Основой любой речевой деятельности является навык. Под навыком мы понимаем автоматизированное умение. Исходя из этого, мы делаем вывод, что преподаватель должен организовать учебные условия для целенаправленной интенсивной практики диалогической речи.

Что касается обучения именно диалогической речи, в методической литературе описываются два способа:

- дедуктивный (сверху вниз);
- индуктивный (снизу вверх).

При обучении диалогической речи «сверху вниз» студенты знакомятся с типовым диалогом, и затем, совершая необходимые трансформации с диалогом-образцом, составляют свой собственный.

Когда преподаватель обучает учащихся «снизу вверх», речь уже идёт не о диалоге, а о диалогической форме общения. Следовательно, задача преподавателя – научить студентов правильно задавать вопросы, логично и последовательно на них отвечать, использовать реплики реагирования и клишированные выражения.

Мы согласны с Е.Н. Солововой в том, что первый способ оптимальнее использовать в обучении типовым диалогам, а второй способ – при обучении свободным диалогам. [Соловова, 2002, с. 156]

Как мы писали выше, диалогическая речь всегда мотивированна. У человека всегда должен быть внутренний или внешний стимул, чтобы вступить в диалог. Поэтому очень важно создавать на уроке такие условия и ситуации, которые вызвали бы у учеников потребность выразить себя.

Одним из самых эффективных средств формирования коммуникативных умений у учащихся является коммуникативная ситуация, чаще всего проблемная, подражающая естественной. Основное преимущество коммуникативной ситуации как метода обучения – это то, что она воспроизводит в процессе обучения реальное общение в его

мотивационном, содержательном, организационном и функциональном планах.

Ситуация – это такая динамичная система взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность [Пассов, 1991, с. 63].

Учитель в процессе обучения может использовать реальные или учебно-коммуникативные ситуации. Реальные ситуации могут возникать на занятии незапланированно и обладают естественным потенциалом, способствующим развитию навыков диалогической речи у учеников. И всё же использование учебно-коммуникативных ситуаций (УКС) наиболее выгодно с точки зрения обучения, так как в отличие от реальных ситуаций УКС можно воспроизводить многократно, и они направлены на отработку определённого лексического и грамматического материала.

Каждая УКС состоит из задания, описания ситуации, речевой реакции, а также может включать ключевые слова, вопросы и наглядные средства (схемы, планы и т.д.). Задание может быть сформулировано по-разному в зависимости от конкретной цели и вида упражнения, но в любом случае оно должно призывать студентов отреагировать на ситуацию.

Описание ситуации содержит в себе информацию об обстоятельствах диалога, собеседниках и содержит речевой мотив, выраженный явно или вытекающий из смысла ситуации.

Речевая реакция в данном случае – это диалог, который воспроизводят ученики, следуя заданию и реагируя на речевую ситуацию. При составлении диалога, студенты могут пользоваться списками ключевых слов и выражений или другими визуальными опорами, что помогает улучшить языковое оформление готового речевого «продукта».

Итак, под учебно-коммуникативной ситуацией понимается специфическая форма организации учебного материала, обстоятельств, с

помощью которой осуществляется целенаправленное управление учебно-коммуникативной деятельностью.

Исходя из этого, мы понимаем, что коммуникативная ситуация, как метод обучения диалогу, состоит из четырех факторов:

- обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц);
- отношений между коммуникантами (субъективно - личность собеседника);
- речевого побуждения;
- реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи.

Каждый из указанных факторов оказывает на речь собеседников определенное влияние (выбор темы и направление ее развития, отбор языковых средств, эмоциональная окраска речи, ее развернутость и т.д.) [Зимняя, 2001, с.26].

Современная система обучения иностранному языку исходит из того, что для методики обучения иностранным языкам имеют значение не коммуникативные ситуации как таковые, ежесекундно случающиеся в языковом коллективе и практически не поддающиеся учету, а лишь повторяющиеся, наиболее типичные, или стандартные ситуации.

Под термином типичная коммуникативная ситуация понимается некоторое воображаемое построение или модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях.

Примерами типичной коммуникативной ситуации могут служить: разговор официанта и клиента, пациента и доктора, беседа работодателя и соискателя, беседа соседей, друзей и т.д.

Современные методисты выделяют несколько типов УКС, однако на сегодняшний день не существует универсальной типологии учебно-речевых ситуаций, определяющей место каждого типа в учебном процессе и

позволяющей целенаправленно их использовать. Рассмотрим имеющиеся классификации УКС.

Пассов Е.И. и Стояновский А.М. классифицируют ситуации по типу взаимоотношений между коммуникантами. Авторы выделяют: ситуации социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений [Пассов, 1989, с.10].

Скалкин В.Л. классифицирует УКС следующим образом:

1. Дополняемые учебно-речевые ситуации подразумевают дополнение новой информации, завершение описания чего-либо, формулирование вывода, умозаключения.

2. Проблемные ситуации, систематически и преднамеренно создаваемые преподавателем имеют большое значение для обучения неподготовленной устной речи и способствуют возникновению мотива и потребностей высказывания, выдвижения гипотез, предположений, активизации мыслительной деятельности и речемыслительной деятельности учащихся, причем правильная постановка проблемы выполняет функцию начального стимула для активизации речемыслительной деятельности.

3. Воображаемые учебно-речевые ситуации основываются на воображении участников речевого общения. Подобные ситуации предполагают спор, дискуссию, отстаивание своего мнения.

4. Ролевые учебно-речевые ситуации предполагают наличие социальных ролей участников и установление перед обучаемыми задачи «примерить» соответствующий образ и определить тему разговора самостоятельно. При моделировании таких ситуаций также указываются некоторые обстоятельства разговора. [Скалкин, 1983, с.45]

В дополняемых ситуациях заданная часть служит смысловой основой, которая и определяет степень предсказуемости ситуации. Таким образом, наименьшую сложность представляет собой ситуация, когда дополнение представляет собой семантическую константу.

Поподробнее остановимся на проблемных ситуациях. Учебная проблемная ситуация не только активизирует мыслительную и речемышлительную деятельность студентов в процессе коммуникации, но и создает учебно-познавательную мотивацию для осуществления этого общения. Участвуя в решении проблемной ситуации, студенты учатся воспринимать и получать знания, делиться знаниями с другими. Для создания проблемной ситуации необходимо задать проблемный вопрос, который заведомо предполагает возможность различных ответов и столкновение мнений.

Проблемная ситуация представляет собой комплекс условий (речевых и неречевых), необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих учащихся на решение проблемной задачи. Ее содержательной основой является проблема (проблемная задача), противоречие, требующее разрешения или исследования [Scarcella, 1992, p.18]. Проблемная ситуация возникает:

- когда существует несколько различных точек зрения или, по крайней мере, две, взаимоисключающие друг друга;
- когда обнаруживается несоответствие между приобретенными знаниями и реальным уровнем обще интеллектуальных умений оперирования этими знаниями;
- при «информационном неравновесии» участников общения [Соболева, 2009, с. 15]

Разновидностью ролевых ситуаций является воображаемая ситуация («симуляция») — «подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации» [Елухина, 1995, с.2]. Основной опорой для участников общения выступает карточка, определяющая позицию и линию поведения каждого участника и подсказывающая ему решение проблемы.

Ролевая ситуация основывается на принципе драматизации. М.Ф. Стронин определяет ролевую игру, как вид деятельности, который имеет

различные вариации и характеризуется ситуативностью, а также как действие, которое максимально приближено к реальному. Он также отмечает эмоциональность, целенаправленность речевого воздействия, ее спонтанность [Стронин, 1984, с. 95].

Современные методисты относят ролевую игру к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь повышением мотивации и интереса к предмету [Жук, 2013, с. 187].

Использование ролевой игры на занятиях иностранного языка подразумевает выполнение определённых правил:

- ролевая игра должна вызывать интерес у учащихся;
- ученикам должны быть даны чёткие инструкции (распределение ролей, обстоятельства игры);
- ролевая игра должна быть адекватной (несмотря на условность ситуации, она должна соответствовать действительности);
- ролевая игра должна либо нести информацию личностного характера, либо возможность для драматизации;
- сохранение доброжелательной атмосферы и общего позитивного настроения у учеников. [Ахтямов, 2017, с.24]

Таким образом, рассмотрев данные типы ситуаций, мы пришли к выводу о том, что, исходя из характера опор, применение ролевой ситуации в учебном процессе должно следовать за дополняемыми и опережать воображаемые и проблемные, в которых степень самостоятельности и творческой деятельности гораздо выше, чем в ролевых.

Чтобы определить какой тип ситуации наиболее эффективен для определённого этапа обучения, нужно кратко охарактеризовать различные этапы обучения иностранного языка. На начальном этапе обучения только формируются основные фонетические, лексические и грамматические

навыки, поэтому на данном этапе преподаватель может применять дополняемые, ролевые и строго фиксированные проблемные ситуации.

На среднем этапе обучения, когда у учащихся уже сформированы основные фонетические и грамматические навыки и когда они обладают достаточным словарным запасом и у них появляется потребность «выразить себя», преподавателю следует усложнять дополняемые и ролевые ситуации за счёт уменьшения степени управляемости и вводить воображаемые ситуации, которые будут направлены на развитие навыка аргументирования. Проблемные же ситуации на данном этапе должны преобладать, поскольку они подразумевают активизирование ранее изученного материала и применение его в новой ситуации.

На старшем этапе обучения проблемная ситуация может усложняться появлением ролей, которые будут ограничивать студентов в содержании высказывания, но не определять их поведения [Соболева, 2009, с.29].

В.Л. Скалкин отмечает, что работа с коммуникативными ситуациями, как правило, является заключительным этапом изучения разговорной темы. Это обусловлено, прежде всего, тем, что учащиеся уже прочно владеют лексико-грамматическими навыками. Условия ситуации могут сообщаться учащимся на слух, визуально, печатно [Скалкин, 1983, с.45].

Таким образом, учебно-коммуникативная ситуация является одним из ведущих способов в процессе развития навыков диалогического общения.

В практике зарубежных методистов для обучения диалогу широко используются коммуникативные упражнения, цель которых заключается в том, чтобы заставить учащихся использовать язык, который они изучают, для взаимодействия в реалистичных и наполненных смыслом условиях, при которых обычно происходит обмен информацией или мнениями [Scrivener, 2005, p.152].

Важным отличительным признаком данных упражнений является то, что они направлены на реальный обмен информацией, а значит,

сопровождаются реальной коммуникацией, в отличие от таких методов, как повторение, дриллинг, заучивание речей и т.д.

Джереми Хармер обуславливает необходимость использования коммуникативных упражнений 3 причинами:

- rehearsal;
- feedback;
- engagement [Harmer, 2001 p. 87].

Rehearsal автор характеризует как «a way for students to «get the feel» of what communicating in the foreign language really feels like», апеллируя к самой важной черте обучения говорению – ситуативности. Коммуникативные упражнения помогают учащимся проигрывать жизненные ситуации в условиях учебного класса, используя изучаемый язык как средство достижения определенной цели, что является предпосылкой для создания реальных речевых ситуаций.

Feedback предполагает своевременную обратную связь, которая служит показателем того, насколько хорошо учащиеся могут использовать изучаемый язык в устном общении, какие проблемы у них при этом возникают, и также может являться сильным положительным эмоциональным закреплением. Учителя, таким образом, получает возможность выявить слабые и сильные стороны своего урока, а у студентов повышается уровень мотивации на достижение более высоких академических результатов.

Под engagement Джереми Хармер понимает наличие необходимой мотивации к изучению иностранного языка. Автор подчёркивает, что развлекательный характер коммуникативных упражнений (ролевые игры, дискуссии, проблемные задания) способствует поддержанию и повышению интереса учащихся к иностранному языку. [Harmer, 2001, p. 88].

В отечественной методике для обучения диалогической речи также широко используются коммуникативные упражнения, однако предлагается совершенно иная классификация упражнений данного типа.

К примеру, В.Л. Скалкин классифицирует коммуникативные упражнения следующим образом:

- респонсивные;
- ситуативные;
- репродуктивные;
- описательные;
- дискуссионные;
- композиционные;
- инициативные упражнения [Скалкин, 1983, с. 19].

К респонсивным упражнениям относятся:

- вопросно-ответные упражнения;
- репликовые упражнения;
- условная беседа [Скалкин, 1983, с.20].

Наиболее популярными являются вопросно-ответные упражнения, что объясняется, прежде всего, тем фактом, что вопрос-ответ является довольно частотным диалогическим единством в реальных актах общения.

Актуальность репликовых упражнений проявляется в том, что реплики в естественном диалоге не всегда соотносятся между собой, как вопрос-ответ. В связи с этим встает вопрос о том, возможно ли в учебных условиях организовать беседу учащихся, в которой словесная реакция на высказывание не содержит непосредственного требования или приглашения высказаться.

Репликовые коммуникативные упражнения являются хорошей альтернативой вопросно-ответным упражнениям, так как в них реакция учащихся не программируется, учащиеся сами создают содержание высказывания и свободно выбирают форму его выражения.

Выделяют следующие разновидности репликовых упражнений:

- утверждение-вопрос,
- утверждение-утверждение;

- утверждение-отрицание.

Формулировки таких заданий могут выглядеть следующим образом: выразите удивление с помощью вопросительного или повествовательного предложения, согласитесь с утверждением и при возможности сообщите что-либо дополнительно, возразите и поправьте нижеследующие утверждения [Скалкин, 1983, с.26].

Несмотря на преимущества вопросно-ответных и репликовых коммуникативных упражнений, они не могут сформировать у учащихся умение вести беседу, так как важной особенностью реального общения является спонтанная и разнообразная сочетаемость реплик в естественной беседе. Таким образом, появляется необходимость в разработке другого типа упражнений – условной беседы [Скалкин, 1983, с.26].

Условная беседа является аналогом свободной беседы, которая возникает в условиях непринужденности. Под условной беседой понимается упражнение, стимулирующее условно-коммуникативную, неподготовленную и частично инициативную речь учащихся на иностранном языке с помощью разворачивающего некоторую тему начального высказывания и программирования речевой реакции учеников [Скалкин, 1983, с. 28].

Таким образом, несмотря на наличие разнообразных путей и способов обучения иноязычной диалогической речи, ведущим остается использование коммуникативных упражнений, предполагающее создание реальных ситуаций общения, в которых участники диалогического акта имеют возможность использовать изучаемый язык не как школьный предмет, а как инструмент живого общения, подобно родному языку.

Вышеперечисленные средства по развитию навыков диалогической речи можно осуществлять, организуя различные формы работы (индивидуальная, фронтальная, парная, групповая). Фронтальная форма работы может служить предпосылкой для создания естественной коммуникативной ситуации, когда преподаватель последовательно вовлекает в коммуникативную деятельность одного ученика за другим. Групповая

форма работы отличается высоким уровнем сложности организации, и ей предшествует парная форма работы.

Подготовка к групповому диалогу проходит четыре фазы:

1. фронтальная беседа учителя с классом (вопрос учителя – ответ учащихся), обучение контрвопросу и встречной реплике (вопрос учителя – ответ ученика и его контрвопрос; реплика учителя – встречная реплика ученика);
2. парные диалоги между учениками (вопрос – ответ, контрвопрос);
3. включение третьих и четвёртых лиц в парные, соединение двух парных диалогов между собой, вмешательство других лиц, задающих уточняющие вопросы;
4. групповой диалог.

При обучении диалогической речи рекомендуется установить конечную цель обучения и промежуточные цели применительно к различным ступеням обучения, выделить этап формирования основных диалогических умений и этап совершенствования этих умений в речевом общении (групповом неподготовленном диалоге, тематической беседе), определить характер упражнений, вербальных и невербальных опор и учебно-коммуникативных ситуаций.

Исходя из частных навыков диалогической речи, которые должны быть сформированы у студентов и опираясь на опыт отечественных и зарубежных методистов, мы считаем, что организационно-методическая работа учителя по развитию навыков диалогической речи должна включать в себя:

- выбор методического материала с учётом частоты его употребления и индивидуальных предпочтений студентов;
- создание условий для активного устного диалогического взаимодействия студентов на протяжении всего процесса обучения для формирования автоматизированного умения;
- систематическое использование коммуникативных упражнений, предполагающих решение речевых задач путём вступления в диалог;

- проведение своевременной рефлексии и предоставление обратной связи студентам с целью повышения мотивации у студентов на дальнейшее участие в диалогах, так как эффективность развития навыков диалогической речи напрямую зависит от настроения, которое определяет качество диалогического взаимодействия.

Выводы по первой главе

Рассмотрев содержание и особенности диалогической речи, а также методы и способы развития навыков диалогической речи, можно сделать следующие выводы:

1. Диалогическая речь состоит из стимулирующих и реагирующих реплик; характеризуется рядом признаков таких как: обращенность, спонтанность, ситуативность, реактивность, высокий уровень клишированности, наличие эллиптических оборотов, эмоциональность и экспрессивность;

2. Для успешного ведения диалога студенты должны уметь проводить свою стратегическую линию в общении, учитывать новых речевых партнёров, прогнозировать поведение собеседника; студенты должны овладеть различными коммуникативными видами вопросов для инициирования диалога и должны уметь быстро реагировать на реплики партнёра, чему следует обучать;

3. Коммуникативные упражнения и учебно-коммуникативные ситуации являются ведущими способами развития навыков диалогической речи, так как они предполагают создание реальных ситуаций общения на уроке;

4. Для повышения эффективности коммуникативных упражнений и учебно-коммуникативных ситуаций рекомендуется их использовать в парных или групповых формах работы;

5. Организационно-методическая работа преподавателя по развитию навыков диалогической речи заключается в отборе актуального методического материала, создании условий для активного диалогического

взаимодействия студентов, систематическом использовании коммуникативных упражнений и проведении своевременной рефлексии.

Глава 2. Организационно-методическая работа учителя по развитию навыков диалогической речи

Во второй главе нашей работы мы рассмотрели подходы к диагностике уровня сформированности навыков диалогической речи и выявили критерии, на которые мы ориентировались при проведении педагогического эксперимента. Нами были выявлено содержание организационно-методической работы учителя по развитию навыков диалогической речи, эффективность которой была проверена в рамках педагогического эксперимента.

2.1. Специфика организационно-методической работы учителя по развитию навыков диалогической речи

Диагностика уровня сформированности навыков диалогической речи является важным аспектом обучения, так как грамотно организованная методика диагностики позволяет преподавателю вносить коррективы в процесс обучения, тем самым повышая качество образовательного процесса.

Оценивать устное высказывание можно одной общей оценкой или выявить несколько критериев и оценивать их отдельно. Для более качественной диагностики мы решили учитывать несколько языковых компонентов.

Выявляя критерии оценивания, мы опирались на навыки, необходимые студентам для ведения диалога:

1. Стимулирование собеседника на высказывание. Стимулами могут выступать:

- Вопросы: What do you like doing in your free time? How long have you been studying English?
- Утверждения, на которые можно по-разному отреагировать: I don't know what to do. I can't put my finger on it.

- Предложения: Let's go out this Friday night; Remind me to do this, please;

2. Реагирование на высказывание собеседника. Реплика-стимул и реплика-реакция составляют речевое единство. Речевыми единствами выступают:

- Вопрос-вопрос: When are you going to leave? – Why do you care?;
- Вопрос-утверждение: How long have you known each other? – Since childhood;
- Утверждение- утверждение: I don't have any plans for holidays. – Me neither.
- Утверждение-вопрос: I feel awful – What happened?

3. Формулирование реплики-ответа таким образом, чтобы продолжить диалог:

- Have you finished your project?
- Not yet. And you?
- Me neither. I can't find necessary information.
- I have the same problem. Let's go to the library together.
- All right.

4. Turn taking skills:

- Умение поддержать общение или перейти к новой теме (holding a turn);

- Умение завершить общение (relinquishing a turn);

- Умение предоставить слово партнёру (taking turns). Задавая прямой вопрос, студент передаёт слово партнёру ;

- The first thing I do after I wake up is check my phone. How about you?

- First, I have breakfast and turn on my computer, then I turn on my phone. Do you check your phone for messages all the time?

- Constantly! I can't stop checking messages! How many messages do you think you send per day?

5. Умение решать коммуникативную задачу в процессе общения в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки им;

6. Умение учитывать новых речевых партнёров;

7. Умение прогнозировать поведение собеседника.

После этого мы рассмотрели критерии оценки, описанные в методической литературе. Например, Гез Н.И. и Гальскова Н.Д. выделяют следующие критерии оценки:

1. Количество слов/ фраз в реплике;
2. Количество реплик в диалоге;
3. Соотношение простых и сложных предложений;
4. Разнообразие языковых средств;
5. Информативность высказывания;
6. Связанность и развёрнутость высказывания;
7. Соответствие контексту общения [Гез, Гальскова, 2005, с.138]

Соловова Е.Н. предлагает 2 варианта критериев оценки устной речи.

Первый включает в себя:

1. Способность к коммуникативному партнёрству;
2. Лексико-грамматическая правильность речи;
3. Коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи;
4. Фонетическое оформление речи (произношение отдельных звуков, интонационная правильность оформления предложения, правильное ударение) [Соловова, 2002, с. 234]

Альтернативный вариант критериев оценки коммуникативно-речевых умений (говорение):

1. Способность к коммуникативному взаимодействию;
2. Фонетическое оформление речи;
3. Языковая корректность речи;

4. Точность выполнения задания.

Также мы изучили критерии оценки устной части Кембриджских экзаменов. Кембриджские экзамены разработаны для изучающих английский язык с разным уровнем подготовки. Результаты этих экзаменов признаются во всём мире, и также эти экзамены пользуются большой популярностью среди работодателей и учебных заведений за рубежом. Поэтому мы не сомневаемся в практической ценности и адекватности этих критериев.

Устная часть экзамена состоит из 4 частей:

- Interview (интервью);
- Individual long turn (индивидуальный ответ);
- Two-way conversation (диалог с партнером);
- Discussion (обсуждение).

Особенностью устной части кембриджских экзаменов является то, что вы сдаёте её не самостоятельно, а с другим кандидатом, что подразумевает оценивание в том числе и навыков диалогической речи. Непосредственно навыки диалогической речи оцениваются в 3 и 4 части.

В 3 части кандидатам предложена тема для обсуждения и несколько идей, которые они должны осветить в своём диалоге. Задача кандидатов обсудить предложенную тему и прийти к общему решению.

Вопрос может звучать следующим образом: What are advantages and disadvantages of communicating in these different ways?

И могут быть предложены следующие идеи:

- Having a face-to-face meeting:
- Writing a letter:
- Chatting online:
- Giving a lecture
- Having a video conference.

В 4 задании устной части проверяется умение вести дискуссию на заданную тему. Кандидаты продолжают обсуждать тему из предыдущего задания

Эксперт оценивает устную часть экзамена по 4 критериям:

1. Grammar and Vocabulary
2. Discourse Management
3. Pronunciation
4. Interactive Communication

Проверяющий оценивает каждый пункт от 0 до 5 баллов. Выставляя определённый балл, эксперт руководствуется определёнными пунктами.

Оценивая критерий Grammar and Vocabulary, им принимаются во внимание следующие моменты:

1. Does the speaker use simple grammatical forms with control?
2. Does the speaker complex grammatical forms?
3. Does the speaker a range of appropriate vocabulary?

Выставляя балл за discourse management, оценивающий ориентируется на следующие вопросы:

1. Are the answers of an appropriate length for the task? Is there much hesitation?
2. Are the contributions relevant? Is there much repetition? Is it well organised?
3. Does the speaker use range of cohesive devices? And discourse markers?

Pronunciation оценивается по следующим вопросам:

1. Are the answers clear? Can a speaker be generally understood?
2. Is the speaker's intonation appropriate?
3. Does the speaker use the sentence stress correctly? Is word stress correct?
4. Are individuals sound clear? Are they correctly produced?

При оценке interactive communication в качестве ориентира выступают следующие вопросы:

1. Does the speaker start discussions? Does the speaker introduce new ideas?
2. Does the speaker react appropriately to what the interlocutor or other candidates say?
3. Does the speaker keep the interaction going? Does the speaker say more than the minimum? Does the speaker involve the other candidate?
4. Does the speaker try to move the interaction into an appropriate direction 'develop the interaction and negotiate towards an outcome'? Does the speaker need support?

Таким образом, исходя из анализа критериев оценки диалогической речи разными методистами и исходя из цели нашего эксперимента, мы выделяем следующие критерии оценки:

1. Соответствие содержания диалога заданию, коммуникативной задаче (Task achievement). Так как диалогическая речь, как и монологическая, характеризуется целенаправленностью, важно, чтобы студенты умели достигать цели во время коммуникации и грамотно выстраивали свою речевое поведение;

2. Речевое взаимодействие (Communicative interaction) включает в себя умение начать и завершить разговор, вовлечь в него другого человека, адекватно отвечать и реагировать на реплики собеседника;

3. Лексическое и грамматическое оформление речи (Grammar&Vocabulary) подразумевает правильное использование разнообразных фраз и выражений, характерных для диалогической речи (фразы согласия/ несогласия, pause fillers), отсутствие лексических и грамматических ошибок, препятствующих пониманию.

4. Беглость речи и произношение (Fluency): исходя из того, что диалогическая речь характеризуется быстрым темпом и спонтанностью,

важно, чтобы студенты умели быстро реагировать и бегло говорить без грубых фонетических ошибок.

	<i>Task achievement</i>	<i>Communicative interaction</i>	<i>Grammar & Vocabulary</i>	<i>Fluency</i>
1-2	Речевое поведение студента не направлено на решение коммуникативной задачи, демонстрирует нежелание/ неспособность сотрудничать	Иницирует общение с трудом, нелогично/ неадекватно реагирует на высказывания партнёра.	Ошибки мешают пониманию, студент не использует фраз и выражений, характерных для диалогической речи.	Студент часто делает паузы, повторяется и допускает ошибки (slip of the tongue)
3-4	Студент старается сотрудничать с собеседником для решения общей задачи. Все высказывания делаются по теме.	Адекватно реагирует на высказывания собеседника. Задаёт вопросы, но недостаточно вовлекает партнёра в разговор, не даёт достаточно развёрнутых реплик, чтобы продолжить разговор.	Ошибки затрудняют понимание, но не делают его невозможным. Ограничивается я однообразными выражениями, характерными для диалогической речи.	Для формирования высказывания студенту требуется время, может ощущаться некоторое усилие.

	<i>Task achievement</i>	<i>Communicative interaction</i>	<i>Grammar & Vocabulary</i>	<i>Fluency</i>
5-6	Чётко прослеживается логика в высказываниях студентах. Демонстрирует готовность к сотрудничеству.	Занимает активную, но не доминирующую позицию в диалоге. Выступает активным слушателем. Даёт такие реплики, которые способствуют продолжению диалога.	Студент совершает минимальное количество ошибок, которые не мешают пониманию. В своей речи использует различные языковые средства, характерные для диалогической речи.	Студент говорит бегло, уверенно и спокойно. Небольшие ошибки не мешают пониманию. Чувствуется, что ответ не требует усилий, даётся легко и беседа приносит удовольствие.

Исходя из вышеназванных критериев оценки диалогической речи, мы разработали диагностический материал для выявления уровня сформированности навыков диалогической речи. За основу диагностического материала взят формат задания устной части Кембриджских экзаменов, но в упрощённой версии.

Перед студентами ставится следующее задание: Your school has received a donation of \$5000. There are three possible ways your school of spending money:

- IT classroom;
- Gym

- Café

In pairs, follow the instructions and present your choice to the class:

- Choose the option which is in your opinion the best for the school;
- Support your choice with some reasons;
- Explain why you have rejected the other options. (см. Приложение №1)

№1)

Все методисты сходятся во мнении, что для развития коммуникативных навыков у студентов, преподаватель должен установить располагающую дружелюбную атмосферу на занятии. Создание атмосферы общения на уроке во многом зависит от организации процесса обучения, т.е. от того, какая форма организации используется: индивидуальная, парная, групповая или коллективная.

Прекрасной формой организации общения, а в особенности для развития диалогической речи учащихся, является парная или групповая работа: время говорения полностью отдается ученикам, развивается их самостоятельность. Но парная работа требует учета многих факторов. Во-первых, пары должны быть грамотно составлены, во-вторых, преподаватель должен контролировать учебный процесс, ходить по классу и тактично вмешиваться в разговор при необходимости.

Парная или групповая форма работы обладает рядом преимуществ:

- Улучшается психологический климат в классе;
- Повышается уровень мотивации;
- Снижается уровень тревожности студентов (к примеру, перед тем как проверять ответы всем классом после выполненного задания и задания из домашней работы, студенты могут сверяться в парах, так они меньше будут бояться неудач);

Увеличивается время говорения каждого студента.

- Увеличивается время говорения каждого студента.

В методике описаны несколько вариантов формирования пар и групп:

1. По желанию (недостаток такого варианта заключается в том, что высока вероятность формирования «слабых» и «сильных» групп, что не идёт на пользу учебному процессу);
2. Случайным образом (например, по жребью; особенностью такого варианта является формирование таких групп или пар, какие никогда не сложились бы по желанию, то есть участники с небольшим потенциалом взаимодействия друг с другом);
3. По определённому признаку (например, по цвету глаз или первой букве имени);
4. По выбору лидера (лидер может выбираться либо учителем, либо одноклассниками);
5. По выбору педагога (педагог формирует пары и группы, с учётом педагогических задач).

На наш взгляд наиболее эффективным вариантом комплектования пар и групп является формирование случайным образом, так как работа в такой группе развивает у студентов способность приспосабливаться к взаимодействию с любым собеседником и подготавливает их к реальной коммуникации.

Также, мы считаем, что учебный процесс должен быть сформирован таким образом, чтобы студенты как можно чаще работали в паре или группах с новыми людьми. Преподаватель может периодически просить учащихся поменяться местами (swar places), пусть даже на небольшой промежуток времени.

Для успешного проведения парной или групповой работы преподавателю следует:

1. Ненавязчиво следить за работой всех учащихся, ходить по классу и при необходимости тактично вмешиваться в разговор;
2. Отмечать ошибки учащихся с целью их последующего разбора, но не вмешиваться в разговор и не исправлять;

3. Если в рамках группы или пары возник вопрос, всегда следует дать возможность другим студентам на него ответить.

4. Работу в группах не следует затягивать. Следует определить время для подготовки задания и четко его соблюдать;

5. Но в то же время преподаватель должен учитывать, что детям требуется некоторое время для того, чтобы научиться работать вместе, если это группы сменного состава, не следует торопить их;

6. Предусмотреть дополнительные задания для тех учеников, которые заканчивают работу раньше, чтобы они не отвлекали другие группы (fast finishers).

Одним из вариантов групповой формы работы является дискуссионная группа. Чтобы организовать продуктивную дискуссию, сделать обсуждение максимально интересным и добиться активного участия каждого ученика, нужно учитывать некоторые моменты:

- Интересная тема. Успех дискуссии во многом зависит от выбора темы. Тема должна подбираться с учётом возрастных особенностей студентов и их индивидуальных предпочтений.

- Правильное распределение на группы. Выше мы уже упоминали способы формирования групп. Важно сделать выбор в пользу наилучшего варианта, учитывая особенности студентов.

- Время на подготовку. Перед началом дискуссии дайте каждому ученику возможность собраться с мыслями или даже записать свои идеи на бумаге. Данный приём снизит уровень тревоги у студентов, которые обычно себя чувствуют неуверенно.

- Должны быть даны чёткие инструкции. Важно напомнить ученикам, что во время дискуссии нужно оставаться вежливым и слушать других. Можно ограничить по времени длительность одного высказывания, чтобы каждый студент успел выразить свою позицию.

- Визуальные опоры. Чтобы исключить ситуации, когда студент не вступает в дискуссию, просто потому что не помнит, как это делать, у

учеников всегда должны быть перед глазами полезные фразы, используя которые они смогут аргументировать свою позицию, соглашаться или не соглашаться с другими студентами. Особенно это важно, когда практика дискуссионных групп только вводится в учебный процесс.

- Роль преподавателя во время дискуссии. Преподаватель должен выступать в роли модератора. Если во время дискуссии возникла пауза, преподавателю не нужно её сразу же заполнять. Как показывает практика, студенты сами могут возобновить обсуждение без помощи преподавателя. Преподавателю также не следует прерывать процесс общения и исправлять ошибки. Разбор ошибок обычно откладывается на последующее занятие.

- Награда. Также можно определить награду за активное участие в дискуссии. Не рекомендуется награждать учеников, если в классе присутствуют явные лидеры и менее активные учащиеся.

Немецкий методист Klippel предлагает следующие способы формирования дискуссионных групп:

- Buzz groups (вопрос или проблема обсуждается в небольших группах в течении нескольких минут, после чего результаты сообщаются всему классу);

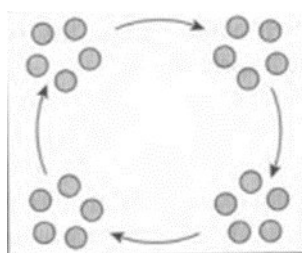


Рисунок 1.

- Hearing (несколько учеников выступают в роли экспертов, они высказывают своё мнение по определённому вопросу или проблеме, остальные студенты могут задавать им вопросы и после выносят своё решение);

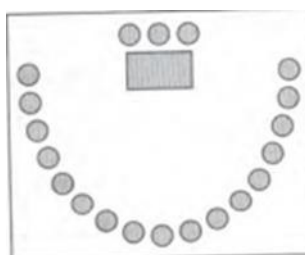


Рисунок 2.

- Fishbowl (все студенты сидят в кругу, в середине расположены от 3 до 5 стульев, на 2-3 из которых сидят студенты, чьи взгляды по предлагаемой теме различаются; эти студенты начинают вести дискуссию, и к ним могут присоединиться люди на свободные стулья; если кто-то из внешнего круга хочет высказать своё мнение или считает, что он может лучше аргументировать данную позицию, он хлопает по плечу студента, которого он хочет заменить);

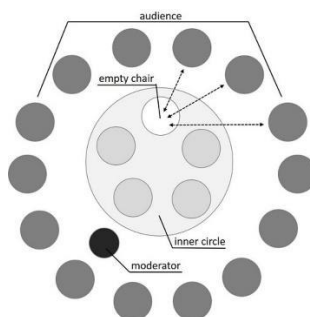


Рисунок 3.

- Onion (Студенты делятся на 2 равные группы, из стульев организуется двойной круг (внутренний и внешний), стулья внешнего круга смотрят внутрь, стулья внутреннего круга – наружу; таким образом, студенты садятся лицом друг к другу; после нескольких минут обсуждения студенты внешнего круга двигаются по часовой стрелке и садятся на другой стул);

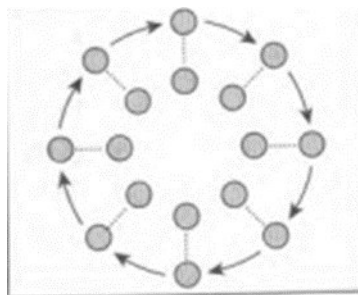


Рисунок 4.

- А pyramid discussion (студенты начинают обсуждение в парах, после того, как они обсудили поднятый вопрос с соседом, они присоединяется к другим студентам, образуя небольшую группу из 4 человек, и так ученики формируют новые группы до тех, пока в обсуждении не участвует весь класс; также перед студентами может стоять задача – прийти к общему в каждой группе, что повышает уровень сложности подобного метода);
- Star (студенты делятся на небольшие группы и обсуждают определённый вопрос; каждая группа выбирает студента, который оставаясь в этой группе, вступает в дискуссию с представителями других групп);
- Market (студенты свободно перемещаются по классу и говорят между собой)
- Opinion vote (каждый студент получает карточку с цифрой от 1 до 5 (1 = agree completely, 5 = disagree completely); после обсуждения некой проблемы, сформулированной в виде утверждения, студенты голосуют, поднимая определённую карточку);
- Forced contribution (студентам выдаются карточки с цифрами, которые определяют порядок их высказывания). [Klippel, 1984, с.9]

Почти все данные формы коллективного взаимодействия могут быть использованы в школьных условиях.

Ещё одним способом создания коммуникативной обстановки на уроки является речевая разминка (warm-up). В начале урока очень важно настроить студентов на позитивное общение, снять скованность и настроить на рабочий контакт.

Речевая разминка (warm-up) – это умело организованное начало урока, целью которого является ввести учащегося в иноязычную атмосферу и стимулировать его на решение последующих задач урока.

Одни из задач речевой зарядки:

- Вызвать у учащихся речевую интенцию;
- Развивать их навыки спонтанной речи.

При выборе формы и содержания речевой разминки преподавателю нужно руководствоваться следующими правилами:

1. Выбрать такую форму речевой зарядки, которая вызывала бы у учащихся желание вступить в коммуникацию;
2. Речевая зарядка должна подводить к теме занятия и должна быть логичным элементом плана урока;
3. Разминка ограничена по времени (5-10 мин);
4. Разминка должна соответствовать уровню владения языком студентов.

Хотя речевая разминка занимает не больше 5 минут, она создаёт позитивную и дружелюбную атмосферу до конца урока. Во время разминки обычно задаются вопросы на традиционные темы, такие как: daily routines, free time, relationships, etc.

Один из вариантов речевой зарядки – это вопросы типа cats or dogs?/ coffee or tea?/ day or night? Студенты выбирают один из 2 вариантов и кратко обосновывают свой ответ. Наличие 2 взаимоисключающих вариантов облегчают студенту выбор. Польза данной разминки заключается в том, что у студента нет возможности «отмолчаться».

Одним из самых эффективных видов разминки является Taboo game. Возможна как парная, так и групповая форма работы. Задача студентов – объяснить слово на карточке, избегая слов – табу. К примеру, если студенту нужно объяснить слово timetable, слова-табу могут быть: boat, bus, plane, train.

Ещё один из вариантов разминки – игра 5 second rule, направленная на развитие навыков спонтанной речи. Правила игры просты: студент должен успеть дать 3 ответа на вопрос до истечения 5 секунд. Например: name 3 personal adjectives, 3 means of transport, 3 phrases with have.

Потренировать навык формулирования вопросов ученики смогут с помощью разминки Fact or Fiction. Учитель рассказывает студентам короткую историю – реальную или выдуманную. А учащиеся в свою очередь задают вопросы, чтобы понять правда это или ложь.

1. Yesterday my friend was laughing all day long. Возможные вопросы студентов:

- Was he watching a comedy?
- Did he read something funny?
- Did you tell him a joke?

2. I went to the cinema yesterday.

- What did you watch? What was it about? Did you like it?
- Who did you go with?

3. Last week I didn't go to the gym, though I never missed a single practice.

- What happened?
- Were you ill?
- When are you going to go to next practice?

Составляя все эти вопросы, студенты практикуют правильный порядок слов в вопросительных предложениях и доводят до автоматизма навык формулирования вопросов.

Также можно рассмотреть игру 20 questions как один из вариантов речевой разминки. Учитель или один из студентов загадывает слово, остальные студенты должны угадать, что это за слово, задав не больше 20 общих вопросов (да/нет). Данная игра также тренирует навыки формулирования вопросов.

Одна из проблем, с которой сталкиваются преподаватели во время урока, препятствующая развитию коммуникативных навыков студентов - ТТТ превышает STT. ТТТ (Teacher Talking Time) — это время говорения учителя на уроке, а STT (Student Talking Time) — время говорения студентов на занятии. Согласно коммуникативной методике, ТТТ не должен превышать STT, а должен быть значительно ниже последнего.

Это обуславливается тем, что чем больше говорит учитель, тем меньше времени остается для говорения студентам. Говорение учителя делает урок более teacher-centered, что противоречит принципам коммуникативного подхода.

Типы ошибок, совершаемых преподавателями:

1. Over-explainer. Каждый раз, когда учитель объясняет правило, и ему кажется, что студенты его не поняли, он продолжает объяснение, не обращая внимания на ещё большее замешательство студентов. Проблема в том, что чем длиннее объяснение, тем больше шанс запутать учеников. Чтобы избегать таких ситуаций, преподаватель должен сводить объяснения до минимума и проверять понимание студентов, задавая CCQs (concept checking questions), тем самым уменьшая ТТТ.

2. Pause-eater. В данной ситуации учителю кажется, что паузы и молчание на уроке – пустая трата времени. И каждый раз, когда студент обдумывает ответ на вопрос, преподаватель старается помочь ученику, заканчивая за него предложения и не давая ему возможности ответить. Преподавателю следует давать ученику время подумать и закончить свою мысль и подсказывать только в том случае, если студент сам об этом попросил.

3. Self-answerer. Данная проблема похожа на предыдущую, но усугубляется тем, что студентам не дают достаточно времени, чтобы ответить. Как правило, ученикам надо просто дать подумать, а самая лучшая стратегия преподавателя – молчание.

4. Echoer. В данной ситуации преподаватель часто повторяет за студентом, что автоматически увеличивает ТТТ. Пример:

- Student: Yesterday I went to the cinema.
- Teacher: Yesterday you went to the cinema! Great!

Чтобы уменьшить ТТТ, преподаватель может применить следующие приёмы:

- Использовать более простые инструкции и применять CCQs для проверки их понимания;
- Давать время ученикам подумать и не бояться пауз на занятии;
- Давать возможность другим студентам ответить на вопрос одного из учеников, работая в группе.
- Больше используйте мимику, жесты и другие невербальные способы коммуникации.

Преподаватель может способствовать развитию навыков реплицирования, поощряя развернутые ответы. Немногословным ученикам можно предложить следующую схему: Question- answer +comment. То есть студент не может просто дать краткий ответ, а должен добавить комментарий. Если учащийся забывает и снова отвечает односложно, обязательно следует напомнить о необходимости дополнительной информации. Например:

- Teacher: What kind of weather do you like? (question)
- Student: I like summer. (answer)
- In summer I usually go to the seaside. (comment)

Проблеме поэтапности формирования навыков диалогической речи уделено большое внимание в методической литературе и практически все методисты выделяют два основных этапа в процессе обучения диалогической речи;

1. Тренировочный
2. Речевой

И соответственно мы можем выделить 2 типа упражнений, направленных на развитие диалогической речи: тренировочные и речевые.

Все упражнения должны соответствовать принципу адекватности. Под адекватностью понимается потенциальная способность упражнения служить наиболее эффективным средством достижения конкретной цели в конкретных условиях. [Пассов, 1991, с.15]

Принцип адекватности включает в себя 3 компонента:

- Цель (целью упражнения может являться формирование или развитие какого-либо навыка или умения);
- Параметры упражнения (определяются составом и характером действия, которое совершает ученик при выполнении упражнения);
- Конкретные условия.

Тренировочные упражнения направлены на активизацию языкового материала и заключаются в многократном и варьируемом повторении, «дрилле». коммуникативные, ситуативные, синтетические, актуализированные, творческие упражнения в речи». В то время как речевые упражнения направлены на активизацию языкового материала в условных речевых ситуациях при решении коммуникативных задач. [Скалкин, 1989, с.21]

Цель выполнения подготовительных упражнений – выработка речевых автоматизмов, подготовка к спонтанной речи.

Тренировочные упражнения должны соответствовать следующим требованиям:

- Одни и те же языковые элементы должны повторяться на материале каждого упражнения;
- Упражнения должны быть рассчитаны на отработку какого-то одного языкового явления;
- носить обучающий характер и предупреждать речевые ошибки; быть рассчитаны на отработку какого-либо одного языкового явления;

обеспечивать в качестве конечного продукта операции производство минимальной единицы речи – предложения.

К тренировочным упражнениям мы можем отнести следующие группы упражнений:

1. имитационные;
2. подстановочные;
3. комбинационные;
4. трансформационные;
5. конструктивные;
6. переводные.

Коммуникативные упражнения должны соответствовать следующим требованиям:

1. Содержать стимул, мотив;
2. Должны апеллировать к личному опыту и потребностям студентов (принцип индивидуализации);
3. Стимулировать выражение своего отношения к тому или иному событию;
4. Создавать ситуации для речевого общения в классе;
5. Моделируя одну из сфер реального устного общения;
6. Давать возможность для активизации ранее изученного материала;

К коммуникативным упражнениям мы можем отнести:

1. Information – gap activities, questioning activities. В основе таких упражнений лежит ситуация, при которой один студент обладает информацией, которая нужна второму студенту. Например, партнёры должны описать картины друг другу и найти различия, используя только языковые средства. Упражнения данного типа развивают навыки запрашивания и передачи информации, а также ставят перед студентами коммуникативную задачу, которую можно решить только взаимодействуя друг с другом. Также в данный пункт можно включить questioning activities.

К таким упражнениям можно отнести различного рода интервью, guessing games, mingle activities. Данный тип упражнений способствует развитию навыка запрашивания информации.

- Упражнение “What are the differences?”: Студенты работают в парах, первый студент получает оригинальное изображение, второй студент – изображение с небольшими изменениями. Задача студентов – найти отличия между двумя картинками, не показывая их друг другу, а используя только вербальные средства. Форма работы: парная.

- Упражнение “Find someone who”: Упражнение, относящееся к “mingle activities”, в котором задача студентов – найти людей, соответствующих определённым критериям. Например, чтобы закончить предложение: ... believes in ghosts; студенту нужно сформулировать вопрос (Do you believe in ghosts?) и задать его своим одноклассникам, тем самым вступая в короткие диалоги. Форма работы: групповая.

- Упражнение “Strip story”: Упражнение относится к jigsaw tasks. Каждому студенту выдаётся небольшой листок бумаги с одним предложением. Преподаватель даёт учащимся 1-2 минуты, чтобы запомнить это предложение. После этого учитель собирает все листочки обратно и даёт студентам задание – восстановить правильный порядок предложений, чтобы получилась полноценная история. Сложность заключается в том, что студентам нельзя ничего записывать на бумагу. Вариантом классического упражнения может быть разделённый на реплики диалог. Форма работы: групповая.

- Упражнение “Hidden sentence”. Хотя упражнение относится к “guessing games”, оно также направлено на развитие навыков спонтанной диалогической речи. Формируются 2 команды. 2 студента, представляющие свои команды, вытягивают карточки с предложениями одной тематики и никому их не показывают. Задача студентов - вступить в диалог по заданной теме и незаметно употребить “hidden sentence” в своей речи. Если участники противоположной команды догадались, какое предложение было на

карточке, они выкрикивают Stop! и делают предположение. В случае правильного ответа они получают балл, за неправильный ответ – теряют. Выбор темы и предложений осуществляется в соответствии с материалом, который изучается в данное время. Например, по теме “Family” могут быть составлены предложения: My mother used to bake a cake every Sunday; I really think it’s old-fashioned to get married. Форма работы: групповая.

- Упражнение “Lie detector”. Данный тип упражнения относится к “guessing games”. Учитель заранее готовит карточки с вопросами, на которых помимо вопросов указано: the truth or a lie. Отвечая на вопрос задача студента – убедить всех в том, что он говорит правду. У остальных учащихся есть 1-2 минуты, чтобы задать уточняющие вопросы и понять врёт студент или нет. По истечению времени студенты делают догадки. Например, на вопрос “Where were you yesterday evening?” студент может дать ответ: “I was at my friend’s place”, а дополнительные вопросы могут быть следующие: “What were you doing?/ What’s your friend’s name?/ How often do you stay at your friend’s place?”. Форма работы: парная/ групповая.

- Упражнение “Opinion Poll”. Переводится как опрос общественного мнения, относится к группе упражнений “interviews”. Все студенты делятся на равные группы от 3 до 5 учащихся. После этого каждая группа получает определённое задание. Например, по теме “Food” могут быть следующие задания: выяснить, что ваши одноклассники едят на завтрак; едят ли они чаще дома или в общественных заведениях; какую еду они ненавидят, любят ли готовить и т.д. После этого каждая группа составляет interview sheet со сформулированными вопросами, и далее студенты «перемешиваются» и опрашивают своих одноклассников. На финальном этапе данного упражнения студенты в своих группах перерабатывают полученную информацию и представляют всему классу результаты своего исследования. Для получения обратной связи преподаватель может спросить у студентов: “What was the most surprising result for you? What can we use these results for?” Данное упражнение является

довольным сложным для организации и требует предварительной практики в групповых формах работы.

- Упражнение “Self-directed interviews”. От классического интервью это упражнение отличается тем, что студент сам выбирает список темы, на вопросы по которым он бы с удовольствием ответил. Работа происходит в парах. Каждый студент пишет на бумаге список тем (rock music, Marvel, hanging out with friends), и после этого студенты в парах обмениваются данными списками и составляют для своего соседа ограниченное количество вопросов по заданным темам. Такая трактовка интервью способствует более позитивной атмосфере на занятии и исключает всякую неловкость, так как учащиеся сами принимают участие в составлении вопросов, на которые потом отвечают. Это упражнение может использоваться в начале урока в качестве речевой разминки. Форма работы: парная.

- Упражнение “Unfinished sentence”. Студенты делятся на 2 группы. Стулья расставляются, образуя 2 круга (внешний и внутренний) Стулья во внешнем круге смотрят наружу, во внутреннем – внутрь. Каждый студент получает распечатку с незаконченными предложениями и садится во внутренний или внешний круг. Выбор предложений зависит от той лексики и грамматических структур, которые студенты изучают в данный период времени. Например, для активизации второго условного предложения: If I had 24 hours to live .../ The world would be a better place if .../ If I could be somewhere else now, I'd ... У каждой образовавшейся пары есть 2 минуты, чтобы закончить одно предложение и обсудить его, задавая друг другу дополнительные вопросы. После этого студенты во внешнем круге перемещаются на одно сидение вправо/ влево, тем самым образуя новые пары. Преимуществом данного упражнения является то, что учащиеся смогут вступить в диалог с большим количеством собеседников.

2. Ranking exercises/ List sequencing tasks. Выполняя упражнения данного типа, студенты должны расположить предметы из списка по степени

важности или личного предпочтения. За такими упражнениями, как правило, следует дискуссия, в которой учащемуся нужно обосновать свой выбор.

- Упражнение “Qualities”. Данное упражнение направлено на развитие навыков аргументирования. Студентам предлагается список из личных характеристик человека (honesty, intelligence, generosity, being funny, helpfulness, etc.), которые они должны расположить по степени важности. Затем в группах студенты организуют дискуссию, результатом которой должно быть общее решение. Вместо personal qualities листы могут составляться по различным тематикам (reasons for keeping a pet, things to make a holiday worthwhile, reasons for watching TV, etc.) Важно создать позитивную атмосферу, в которой студенты будут прислушиваться к другим, а не критиковать выбор друг друга. Форма работы: парная/ групповая.

- Упражнение “Guide”. Студенты делятся на небольшие группы. Студентам представляют список мест в городе (на листочках, на доске или на экране). Задание звучит следующим образом: Imagine that you have to work out a tour for your foreign friends visiting your city. Unfortunately they will only be in your city for 3 days and you can't show them everything. From the following list select ten places that they should see and put them in order of importance (an art gallery, a football stadium, a historical museum, a university, an airport, the main square, the embankment, etc.) Студенты в группах должны достичь согласия и определиться со списком. После этого каждая группа выбирает лидера, задача которого заключается в отстаивании позиции своей группы. Весь класс должен прийти к общему мнению. Выполняя данное упражнение, студенты тренируются выдвигать свои предложения, аргументировать и защищать свою позицию. Форма работы: групповая.

- Упражнение “Desert island”. Задание звучит следующим образом: You are on a desert island. All you have is the swim-suit and sandals you are wearing. There is food and water on the island but nothing else. Here is a list of things you might find useful (a box of matches, a magnifying glass, a saucepan, 20 metres of nylon rope, a watch, a towel, a pencil and paper, etc.). Choose the eight

most useful items and rank them in order of usefulness. Студенты в парах работают 8-10 минут, после чего представляют свой выбор с аргументацией всему классу.

3. Problem-solving activities. В основе данных упражнений лежит проблема, и перед студентами ставится задача – найти её решение. В какой-то степени эти упражнения имеют много общего с ranking exercises, так как за ними также следует дискуссия, но в отличие от них, при данном типе работы у студентов нет вариантов, из которых они могут выбрать, что свидетельствует о более высокой сложности.

- Упражнение “Fire”. Учитель описывает воображаемую ситуацию классу: A fire has started where you live. Задача учащихся написать 5 вещей, которые они бы взяли с собой. Затем студенты работают в парах и аргументируют свой выбор. Слушатель задаёт наводящие вопросы: Why wouldn't you take...? What about your ...? В качестве обратной связи преподаватель может спросить: What is the most important thing for you partner? Why? Форма работы: парная.

- Упражнение “Treasure hunt” (квест). Данный тип упражнений значительно повышает уровень мотивации учащихся, развивает навыки сотрудничества и создаёт много предпосылок для возникновения реальных коммуникативных ситуаций на занятии. Игра представляет собой ряд заданий, выполняя которые, студенты получают ключи, приближающие их к «сокровищу». Награду стоит выбирать с учётом индивидуальных особенностей и предпочтений определённой группы. Примеры заданий: Here are the lines of a dialogue, all mixed up. Put them in the right order and write your own ending to the dialogue. Act it in front of the class. (Your word is surprise). Финальное предложение может звучать следующим образом: There is a surprise for you behind the TV. Форма работы: индивидуальная, парная, групповая.

- Упражнение “Something for everybody”. Студенты формируют группы. Учитель: Imagine that you have \$20 left over from a bargain sale you

organised. You should now think of what you could do with the money so that everyone in the class is happy. Студенты в группах записывают все идеи, которые приходят им в голову, а затем упорядочивают все идеи по убыванию. После того, как все группы сойдутся на одном решении, в дискуссию вступают все студенты, аргументируя свой выбор и стараясь прийти к общему мнению. Форма работы: групповая.

- Упражнение “Everyday problems”. Студенты делятся своими проблемами (I always forget my keys; I often oversleep; I’m never on time). Задача других студентов – предложить способы решения проблемы. Данное упражнение требует высокий уровень доверия в классе. Студенты тренируются спрашивать и давать советы. Альтернативой могут служить заранее подготовленные карточки с проблемами, которые студенты будут зачитывать по очереди.

Пример:

Student A: My parents don’t give me enough pocket money. What should I do?

Student B; I think you should find a job.

Student A: I don’t think it’s a good idea. If I had a job, I wouldn’t have time to study.

Student C: If I were you, I would talk to my parents and tell them how I feel.

Student A: Thank you for advice.

- Упражнение “Consequences”. Учитель пишет на доске: If I don’t do my homework, ...Студенты все вместе предлагают идеи, как закончить предложение. Студенты приходят к общему мнению: If I don’t do my homework, I’ll get a bad mark. После этого, работая всем классом или в группах, студенты начинают «раскручивать клубок» последствий.: If I don’t do my homework, I’ll get a bad mark. If I get a bad mark, my parents will be angry with me. If they’re angry with me, they will forbid me to use my phone. If they forbid me to use my phone, I will have more time. If I have more time, I will do

my homework. Данное упражнение можно использовать в качестве речевой разминки.

- Упражнение “Viewpoints”. Данное упражнение предполагает ситуацию и несколько разных точек зрения на эту ситуацию. Пример ситуации: Jessica, a 42 year-old housewife, would like to go back to her job, teaching Physics and Math, after an eight year break. Персонажи с разными точками зрения: Джессика, её муж, её 8 летняя дочь, её мачеха, её родители, директор школы. Каждый студент или каждая пара студентов или каждая группа студентов выбирают одного персонажа и обсуждают в парах или группах, что он может думать по поводу этой ситуации. После этого студентам выдаются карточки с персонажами, на которых указаны их чувства и мысли по поводу решения Джессики. Например, Jessica's husband doesn't mind her working, her daughter is afraid of being alone, Jessica's mother-in-law supports her, her parents are against this decision, the headmaster desperately needs a teacher. Студенты сравнивают свои идеи с теми, которые у них есть на карточке, и после этого составляют список аргументов, в поддержку позиции персонажа. Каждая группа выбирает лидера, который будет отстаивать позицию группы, после этого начинается дискуссия. Форма работы: парная/групповая, весь класс.

4. Discussion games.

- Упражнение “Mad discussion”. Студенты делятся на 2 команды. Представитель каждой команды вытягивает бумажку с одним словом (пример: dogs, pizza). И теперь задача каждого участника – доказать, что их предмет лучше. Участники команды могут помогать, предлагая свои аргументы. Выигрывает участник с лучшей аргументацией. Данное упражнение развивает воображение студентов и даёт им возможность применить полезные фразы согласия/ несогласия.

- Упражнение “Word Wizard”. Учитель: A wizard has taken away all the words from the world. Everybody can keep just four words. Choose four words, which you would like to keep and write them down. Студенты

записывают 4 слова и затем в парах пытаются вступить в диалог, используя только их. Затем студенты делятся друг с другом словами, и они уже могут использовать не 4, а 8 слов. Учащиеся меняются местами и вступают с собеседником в диалог, используя 8 слов.

- Упражнение “Uses and abuses”. Студенты делятся на 2 команды и им предлагаются 2 списка из слов. В первом списке – люди или животные (a teacher, an old woman, an elephant, a father, a farmer, etc.), во втором списке – предметы (a book, a pen, a loaf of bread, a walking stick, a car, etc.). 2 команды сидят друг напротив друга. Участник первой команды задаёт вопрос, используя по одному слову из каждого листа: What can an elephant do with a walking stick? Why does an old woman need a car? Студенты противоположной команды должны быстро дать 3 варианта ответа на поставленный вопрос. Как только слова были использованы в вопросе, они вычёркиваются из общего списка. Игра заканчивается, когда использованы все слова.

- Упражнение “Comments”. Каждый студент пишет своё имя на листочке бумаги. После чего учитель собирает все листочки и раздаёт их снова новым людям. После студенты пишут комплимент под именем человека. Процедура повторяется несколько раз. После этого студент получает листочек со своим именем и комплиментами обратно. В качестве обратной связи студенты могут по желанию прочитать комплименты, поделиться своими мыслями и чувствами. Подразумевается дружелюбная и позитивная атмосфера в классе. Данное упражнение способствует появлению реальных коммуникативных ситуаций в классе.

- Упражнение “Optimists and pessimists”. Учащиеся делятся на 2 команды: оптимистов и пессимистов. Студент из команды оптимистов начинает: It is good for your health if you do some sport. Участник 2 команды ему противоречит: But sports like boxing or car racing are dangerous. Затем пессимисты выдвигают своё утверждение, с которыми должны не согласиться пессимисты. В качестве обратной связи после завершения дискуссии студенты могут поделиться своими впечатлениями и упомянуть те

утверждения, которые они отстаивали, но они противоречили их собственным взглядам.

- Упражнение “Four corners”. Преподаватель пишет 4 слова на доске, относящиеся к одной категории (в каждом углу доски). Например, rock music, pop music, classical music, rap music. Если студент любит рок музыку, он встаёт в соответствующий угол класса. Так все студенты встают в определённый угол комнаты, и объясняют свой выбор в пределах одной группы. В это время учитель пишет 4 слова на доске и учащиеся снова делают выбор. Также студентам могут предлагаться вопросы типа Cats or dogs? Pizza or ice-cream? Marvel or DC? В таком варианте упражнения студенты делятся на 2 команды и аргументируют свой выбор. Вопросы должны подбираться с учётом возрастных особенностей и личных предпочтений студентов.

Представленные коммуникативные упражнения можно адаптировать к различным формам работы и к различному грамматическому и лексическому материалу.

Таким образом, студента можно отучить отвечать кратко отвыкает отвечать одним предложением.

Исходя из вышесказанного, мы можем выделить следующие составляющие организационно-методической работы учителя по развитию навыков диалогической речи:

1. Урок должен быть спланирован таким образом, чтобы как можно больше времени студенты использовали иностранный язык в речи за счёт снижения ТТТ (teacher talking time) и увеличения времени работы в парах и группах;

2. Совместное обсуждение коммуникативного задания перед началом работы снижает уровень тревоги у студентов и даёт им для собственного высказывания, за счёт чего исключаются ситуации «молчания» на уроке;

3. Формы работы, предполагающие неоднократное повторение собственных высказываний (pyramid technique), способствует более уверенному использованию языковых средств студентами;

4. На начальном этапе работы по развитию навыков диалогической речи рекомендуется предлагать студентам схему “Question – answer+comment+question”, которая формирует у студентов привычку отвечать развёрнутыми репликами и продолжать диалог;

5. Систематическое и целенаправленное применение учителем коммуникативных упражнений на основе диалогического взаимодействия способствует формированию устойчивых навыков диалогической речи у студентов;

6. Правильно спланированная речевая разминка не только создаёт позитивную атмосферу до конца занятия, но и обладает всеми предпосылками для развития навыков диалогической речи;

7. Применение на занятии различных способов формирования пар и групп снимает психологический барьер, готовит студентов к реальным актам общения и даёт им возможность вступать в диалоги с большим количеством людей;

8. Чётко определённая речевая задача, понятные инструкции, установление временного регламента необходимы для организации учебного процесса при применении коммуникативных заданий;

9. Своевременная рефлексия и предоставление обратной связи в виде похвалы или советов после выполнения коммуникативных заданий являются положительным эмоциональным подкреплением и повышают уровень мотивации у студентов.

2.2. Анализ эффективности организационно-методической работы по развитию навыков диалогической речи на уроках иностранного языка в условиях частной образовательной школы

Опыт работы преподавателем английского языка показал полное или частичное отсутствие навыков диалогической речи у учеников. Несмотря на наличие определённого методического материала в УМК, направленного на развитие умений диалогической речи, результат обучения не является удовлетворительным. На основе этих наблюдений мы пришли к выводу, что необходимо пересмотреть приёмы и методы организационно-методической работы по развитию навыков диалогической речи.

Цель эксперимента – экспериментально проверить эффективность выявленных приёмов и методов организационно-методической работы.

Педагогический эксперимент проводился поэтапно:

- Подготовительный этап – выявление методов и приёмов организационно-методической работы;
- Констатирующий этап - диагностика уровня сформированности навыков диалогической речи.
- Формирующий этап – развитие навыков диалогической речи с использованием выявленных методов и приёмов организационно-методической работы;
- Контрольный этап - повторная диагностика уровня сформированности навыков диалогической речи, анализ полученных результатов.

Данный педагогический эксперимент мы проводили в рамках частной образовательной школы. Участниками экспериментальной и контрольной группы являлись ученики 7-8 классов уровня Pre-Intermediate. Курс рассчитан на 72 часа в учебном году. Занятия проводились 2 раза в неделю по 90 минут. Одно занятие в неделю вёл русскоязычный преподаватель, второе – носитель языка. Данный эксперимент проводился в течение 2017-2019 учебного года.

У обеих групп занятия велись по учебнику Focus уровня Pre-Intermediate издательства Pearson. Учебник состоит из 8 глав, каждая глава состоит из 8 секций: 1 секция посвящена пополнению словарного запаса, 2 секции направлены на развитие грамматических навыков, также присутствуют аудирование, чтение, разговор, письмо и повторение.

Уровень английского Pre-Intermediate стоит в общеевропейской шкале языковой компетенции (CEFR) на третьем месте. Почти средний уровень, который позволяет ученику общаться с иностранцами на повседневные темы. В ходе прохождения курса учащиеся должны научиться без подготовки участвовать в диалогах с носителями языка, принимать участие в дискуссии по знакомой проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.

В рамках развития навыков диалогической речи студенты к концу курса должны научиться:

- Show interest;
- Give an opinion, agree or disagree;
- Ask for and give advice;
- Express and justify an opinion.

Подготовительный этап проходил в течении 2017-2018 года. В рамках данного этапа нами была проанализирована методологическая основа развития навыков диалогической речи, изучены практические пособия по преподаванию отечественных и зарубежных методистов, были выявлены методы и приёмы организационно-методической работы на основе методической литературы и собственного педагогического опыта.

Целью констатирующего этапа было определить уровень сформированности навыков диалогической речи у студентов.

Задачи констатирующего этапа:

- Провести диагностику уровня навыков диалогической речи у студентов;
- Проанализировать результаты.

В качестве диагностического материала нами было использовано упражнение, разработанное на основе заданий устной части Кембриджских экзаменов. Студентам в парах нужно было найти решение предложенной проблемы и обосновать свой выбор. Навыки диалогической речи студентов оценивались по следующим критериям:

1. Соответствие содержания диалога заданию (студент получал высокий балл, если он выражал своё мнение по теме и стремился найти общее решение проблемы);

2. Речевое взаимодействие (студенты получали высокий балл за ответ, если адекватно отвечали на вопросы собеседника, своевременно реагировали на высказывания партнёра по диалогу, интересовались мнением собеседником);

3. Лексическое и грамматическое оформление речи (студенты получали высокий балл за ответ, если в их речи присутствовали фразы согласия/несогласия, в случае молчания они заполняли паузы, используя pause fillers, лексические и грамматические ошибки были незначительными и не препятствовали пониманию);

4. Беглость речи (студенты получали высокий балл за быстрое реагирование и быстрый темп речи без грубых фонетических ошибок).

У учащих было несколько минут, чтобы обдумать свою речевую стратегию, после чего были сформированы пары для ответа, каждая пара оценивалась отдельно.

Результаты экспериментальной группы

	<i>Task achievement</i>	<i>Communicative interaction</i>	<i>Grammar & Vocabulary</i>	<i>Fluency</i>	<i>Total</i>
Student 1	5	4	6	6	21
Student 2	3	2	4	4	13
Student 3	5	3	4	6	18
Student 4	1	2	5	4	12
Student 5	5	3	5	4	17
Student 6	3	2	3	3	11
Student 7	6	4	6	6	22
Student 8	2	2	2	4	10

Результаты контрольной группы

	<i>Task achievement</i>	<i>Communicative interaction</i>	<i>Grammar & Vocabulary</i>	<i>Fluency</i>	<i>Total</i>
Student 1	4	4	3	3	14
Student 2	4	3	4	4	15
Student 3	5	4	5	4	18
Student 4	6	5	6	5	22
Student 5	3	2	3	2	10
Student 6	5	5	5	4	19
Student 7	6	4	6	5	21
Student 8	6	5	6	6	23
Student 9	4	3	3	3	13

В вышеприведённых таблицах показаны результаты первоначальной диагностики сформированности навыков диалогической речи у студентов экспериментальной и контрольной группы. Максимальное число баллов,

которое студенты могли набрать - 24. Если за средний показатель считать отметку в 12 баллов, то в экспериментальной группе 5 из 8 студентов показали результат выше среднего, а в контрольной группе – 7 из 9. Средний балл студентов экспериментальной группы составлял 15.5, а средний балл студентов контрольной группы составлял 17, что на 1.5 балла выше результата экспериментальной группы.

В вышеприведённой таблице показаны результаты первоначальной диагностики сформированности навыков диалогической речи у студентов экспериментальной группы. 4 и 8 студенты показали непонимание цели задания. В итоге пары, в составе которых они были, не смогли прийти к общему мнению и не добились коммуникативной задачи, которая перед ними ставилась. 1 и 7 студенты показали отличный уровень владения языком, они были готовы к сотрудничеству, но потеряли несколько баллов из-за отсутствия реакций на высказывания партнёра. Также по таблице можно судить о том, что для студентов самой большой трудностью представляется речевое взаимодействие с партнёром.

Проведя анализ полученных результатов, мы выяснили, что у большинства студентов отсутствует навык реагирования на высказывания собеседника и вовлечения его в разговор, что является самой большой проблемой. За счёт этого диалог становился больше похож на 2 монолога, частично связанных друг с другом. Студенты чаще всего ограничивались однообразными языковыми выражениями (I think ...) Многим студентам было трудно выстраивать тактику разговора из-за неумения прогнозировать поведение собеседника. В результате выполнения задания только 2 пары из 4 пришли к общему мнению.

На основании проведённого анализа методической ситуации, мы посчитали необходимым пересмотреть содержание организационно-методической работы по развитию навыков диалогической речи у студентов.

Формирующий этап эксперимента проходил в течение 2018-2019 года.

Цель формирующего этапа – доказать на практике эффективность выявленных методов и приёмов организационно-методической работы по развитию навыков диалогической речи.

Задачи:

- Внедрить в учебный процесс выявленные приёмы и методы организационно-методической работы;
- Повысить уровень диалогических навыков у студентов.

Анализ результатов диагностики, проведённой на констатирующем этапе показал неумение студентов реагировать на высказывания собеседников, это и определило нашу дальнейшую работу.

Одним из базовых навыков ведения диалога является умение реагировать на высказывания собеседника: проявлять заинтересованность, показывать в чём вы схожи и в чём различаетесь. В качестве визуальной опоры учащиеся заполнили данную табличку.

<i>Statement</i>	<i>Say you are similar</i>	<i>Say you are different</i>
I'm worried about my exams.	Me too	Are you? I'm not
I'm not worried about my exams.	Me neither	Aren't you? I am.
I love reading detectives.	So do I.	Really? I don't.
I don't like reading detectives.	Me neither.	Don't you? Oh, I do.
I've got lots of cousins.	So have I.	Have you? I haven't.
I haven't got any cousins.	Me neither	Haven't you? I have.

Для тренировки выражений студенты выполняли различные упражнения. К примеру, им нужно было вычеркнуть неподходящий ответ.

A: I love Spanish and Italian food.

B: Really?/ Are you?/ Do you?

Для тренировки фраз в устной речи студенты выполняли упражнение “Unfinished sentence”. Ученики заканчивали предложения, говоря о себе:

- I'm really into ...;

- I'm very interested in ...;
- I'm not very keen on ...;
- I'm not very good at ... etc.

После этого студенты в парах составляли микро-диалоги, используя свои записи, по схеме:

Student A: Say your sentence to Student B.

Student B: Say if you are similar or different. Use useful phrases to help you.

В качестве завершающего этапа коммуникативного упражнения и обратной связи студенты делились, насколько и в чём они похожи со своим собеседником.

Диагностика уровня сформированности навыков диалогической речи показала также неумение задавать логичные вопросы, вытекающие из высказывания партнёра. Для отработки навыка задавания вопросов мы использовали такие коммуникативные упражнения как:

- Lie detector;
- Opinion poll;
- Find someone who...;
- What are the differences?;
- Interviews, etc.

Например, в качестве отработки прошедшего времени студентам была предложено упражнение "Lie detector". Были заранее подготовлены карточки с вопросами, на которых помимо вопросов указано: the truth or a lie. Отвечая на вопрос задача студента – убедить всех в том, что он говорит правду. У остальных учащихся есть 1-2 минуты, чтобы задать уточняющие вопросы и понять врёт студент или нет. По истечению времени студенты делают догадки. Например, на вопрос "Where were you yesterday evening?" студент может дать ответ: "I was at my friend's place", а дополнительные вопросы

могут быть следующие: “What were you doing?/ What’s your friend’s name?/ How often do you stay at your friend’s place?”.

Выполняя данное упражнение, студенты тренировали свой навык формулирования логичных вопросов. На последующих занятиях, ведя диалог о прошедших выходных, студентам гораздо легче было составлять дополнительные вопросы.

Также при выполнении коммуникативных заданий или при участии в диалоге студенты пользовались схемой: answer + comment + question (2 additional questions). Видя чёткую схему перед собой, ученики перестали ограничиваться односложными ответами и всегда задавали встречный вопрос, что способствовало продолжению диалога.

Для развития навыка спонтанной речи нами были использованы следующие упражнения “Hidden sentence” и “Mad discussion”. Эти упражнения особенно понравились студентам, так как они носят развлекательный характер и развивают воображение. Оба упражнения, описанные нами ранее, подразумевают диалогическое взаимодействие, и также оба эти упражнения вовлекают не только 2 участников в процесс, но и весь класс, что является предпосылкой для появления реальных коммуникативных ситуаций на уроке и способствует тренировки навыков студентов в абсолютно комфортной и позитивной атмосфере.

Параллельно с тренировкой базовых умений диалогической речи, отработывались и умения, направленные на решение одной конкретной задачи. К примеру, для того чтобы научить студентов спрашивать совета или давать совет самому, было использовано упражнение “Everyday problems”. Были заранее подготовлены карточки с проблемами или с жизненными ситуациями. Например:

- I need some new clothes but I don’t have any money;
- I want to watch a good film;
- I can’t wake up in the mornings;
- It’s my mother’s birthday soon;

- I want to stay fit.

Для того чтобы продемонстрировать упражнение, один студент вытягивает карточку и просит совета у одногруппников. Прибегая к «мозговому штурму», студенты совместно дают советы. После этого каждой паре раздаются карточки, устанавливается время, и студенты начинают работу. Для ответа учащимся была предложена следующая схема:

Student A: Tell about your problem and ask for advice.

Student B: Give Student A some advice.

Student A: Accept or reject advice.

Студентам требовалось некоторое время не только чтобы предложить совет собеседнику, но, и чтобы использовать разные выражения в своей речи.

В качестве дальнейшей тренировки на следующем занятии во время речевой разминки ученики должны были поделиться в парах одной своей проблемой (реальной или выдуманной) и попросить совет. После этого студенты по желанию делились своими впечатлениями от беседы.

Следующим этапом было задание на тренировку того же умения, но адаптированное под формат Кембриджских экзаменов (см. Приложение №2). Студентам предложена следующая ситуация: You're going to stay with an English teenage girl for the summer holidays. You want to buy a present for the girl, but you don't know what to buy. Один из учеников в паре просит совет, второй ученик даёт совет. В отличие от первого упражнения, здесь у учащихся есть варианты:

- A box of chocolate;
- Clothes;
- A book;
- Jewelry;
- Flowers.

Несмотря на то, что подобный формат задания может показаться легче, чем задания открытого типа, студенты испытывали иногда трудности из-за ограниченного числа вариантов и невозможности предложить свою идею.

Также одним из самых важных навыков диалогической речи, который студентам нужно усвоить на уровне Pre-Intermediate является умение соглашаться и не соглашаться с собеседником. Более сложным навыком считается умение выразить и обосновать свою точку зрения. Для тренировки данного навыка были использованы различные ..., но особенно эффективными были упражнения “Mad discussion”, “Optimists and Pessimists”, “Four corners”, описанные нами ранее.

В качестве визуальной опоры студентам были предложены полезные выражения для соглашения/ не соглашения и отстаивания своего мнения:

- Expressions to give an opinion (I think he.../ I don't think it's.../ Personally, I think.../ I really believe.../ In my opinion,.../ If you ask me,.../ to my mind,.../ I think the main advantage/ disadvantage is that.../ I don't think... is as good/ useful/ effective, etc. as...)
- Expressions to agree (I couldn't agree more./ That's a good point.)
- Expressions to disagree politely (I see what you mean, but.../ That's true, but.../ I'm not so sure.)
- Expressions to disagree (I totally disagree!/ Oh come on! That's nonsense)
- Expressions to justify your choice and reject other options (I prefer.../ I don't like... because.../ I don't find it very convincing/ interesting/ shocking, etc.)

Несомненным плюсом данных упражнений является то, что их можно использовать в качестве речевой разминки, они требуют минимальной подготовки и не занимают много времени от учебного процесса. В результате у студентов тренируются навыки спонтанной диалогической речи, ученики многократно повторяют фразы согласия/ несогласия, что способствует их лучшему усвоению, а также учащиеся получают позитивное настроение и мотивацию до конца урока. Подобные упражнения подготавливают студентам к ведению дискуссий.

На последующих занятиях студентам были предложены задания, подразумевающие организацию дискуссии, адаптированные под формат Кембриджских экзаменов.

К примеру, при прохождении темы “Crimes and punishment”, ученикам было предложено 2 постера на выбор, один из которых был направлен на профилактику кибербуллинга, а второй – на профилактику карманного воровства (см. Приложение №5)

Перед началом обсуждения ученикам задаются вопросы: What kind of crimes do you know? Do you know what cyberbullying and pickpockets mean? После этого преподаватель выводит постеры на экран телевизора, и студенты обсуждают всем классом, что они видят на картинках. Это снимает уровень напряжения и даёт идеи тем учащимся, кто затруднялся бы ответить.

Затем студенты работают в парах в течении 3-4 минут. Поставленную задачу учащиеся решают, используя фразы согласия и несогласия и лексику по теме “Crimes”. Во время выполнения упражнения преподаватель «мониторит» студентов. По истечении 4 минут учитель: Time’s up! Did you all manage to come to a common decision?

Студенты по желанию делятся выводами, к которым они пришли в ходе обсуждения проблемы и трудностями, которые у них возникли. После этого учитель задаёт студентам вопрос: What can you do to prevent being a victim of a crime? Name as many ways as you can. What is the most effective way?

В обсуждении этого вопроса участвует весь класс в режиме «мозговой штурм». Учитель фиксирует идеи на доске. После этого студенты в парах решают, какой из зафиксированных на доске способов является самым эффективным и пытаются прийти к общему мнению.

Далее учебный процесс организуется по технике “pyramid discussion”, то есть как только пары пришли к общему мнению, они объединяются в группы по 4 человека, а задача остаётся прежней – найти решение, которое

устроит всех участников группы. После этого весь класс начинает дискуссию.

Поводом для организации ещё одной дискуссии стала тема защиты животных. Несколько студентов не раз упоминали, что являются волонтерами различных приютов для животных, что и определило выбор подобной темы. К тому же тема является актуальной и достаточно проблемной, чтобы служить почвой для появления различных точек зрения (см. Приложение №6).

Преподаватель вывел несколько постеров на большой экран, каждый из которых так или иначе касался заданной темы.

Надпись на 1 постере: Help us look after wild animals. Become a friend of the zoo!

Надпись на 2 постере: Save a life! Adopt – don't buy.

Надпись на 3 постере: Help the hedgehog sanctuary. Make a donation today.

Студенты в парах описывали постеры и обсуждали то, к чему они призывают. После этого студенты поделились мнениями и идеями, которые звучали при обсуждении в парах, и вся группа пришла к общему мнению.

После этого студентам была предложена диаграмма, характерная для Кембриджских экзаменов с вопросом: What is the best way of helping animals? И даны варианты ответа:

- Report people who are cruel to animals;
- Help out at animal sanctuaries;
- Donate to animal charities;
- Join online campaigns;
- Adopt pets from rescue centers.

Перед началом дискуссии студенты в парах обсуждали, какие плюсы и минусы есть у каждого варианта, что дало студентам время на подготовку и формулирование собственного мнения.

Дискуссия проводилась по методу “Fishbowl”. 5 стульев, предназначенные для зрителей, были расположены по кругу, внутри круга находились 3 стула для участников дискуссии. Студенты, придерживающиеся разных мнений, заняли 2 стула, один стул оставался свободным. Студенты выражали своё мнение по вопросу, используя аргументы, обдуманые заранее, когда кто-то из зрителей чувствовал желание высказаться по теме он либо занимал свободный стул, либо стучал по плечу одного из участников дискуссии, давая понять, что у него есть лучше аргументы для поддержки данной позиции.

Одним из недостатков данного метода является высокий уровень трудности организации. Студенты могут не проявить желания вступить в дискуссию, между студентами могут возникнуть конфликтные ситуации. Поэтому в качестве подготовительного этапа необходимо провести определённую организационно-методическую работу по установлению позитивной и доброжелательной атмосферы на занятиях.

Стоит отметить, что введение в практику парных и групповых форм работ требовало подготовки. Проанализировав результаты диагностики, нам было ясно, что необходимо увеличивать времени разговорной практики каждого студента за счёт введения парных и групповых форм работ. Так как групповые формы работы обладает высоким уровнем сложности и требует подготовки, необходимо было для начала обучить студентов работать в парах.

В начале урока преподаватель интересовалась, как у студентов дела, какие у них новости, реагируя на их высказывания и задавая 1-2 дополнительных вопроса. Так как в подростковых группах максимальное количество студентов – 9 человек, такая небольшая разминка занимает немного времени. После нескольких занятий фронтальная форма работы с учителем стала уступать парной форме работы.

Каждый урок начинался с речевой разминки в парах. Каждая речевая разминка в начале уроке была спланирована так, чтобы студенты

тренировали навыки диалогической речи. Студентам предлагался один или несколько вопросов на обсуждение. Например: What did you do at the weekend? Во время речевой разминки преподаватель не вмешивался в беседу и выступал в роли модератора. В конце каждой речевой разминки студенты делились, что они узнали нового о своём собеседнике, что им показалось удивительным.

Также любые коммуникативные задания проводились в парах. На последующих занятиях ученики менялись местами на всё занятие, на часть занятия или на время одного упражнения, образуя таким образом новые пары.

После минуты обсуждения студенты менялись партнёрами и с новым собеседником вступали в диалог на ту же тему. За счёт такой организации работы у учеников была возможность неоднократно проговорить один и тот же языковой материал. Как результат, их речь становилась более уверенной и лаконичной, а выбор языковых средств – более разнообразным.

Студенты проверяли домашнее задание в парах, общение в парах на английском, не мешающее другим ученикам, не наказывалось, а поощрялось. Также студенты вполне свободно могли комментировать происходящее в классе, шутить и реагировать на окружающую обстановку всевозможными способами, что способствовало диалогизированию процесса обучения и созданию позитивной коммуникативной среды, где каждый студент имел возможность выразить себя, быть понятым и услышанным.

При организации учебных занятий с использованием парных и групповых форм работ мы столкнулись со следующими трудностями:

- Нежелание некоторых студентов работать с определёнными студентами в одной команде;
- Нежелание студентов делиться личной информацией и рассказывать о себе;
- Нежелание высказывать своё мнение, свою точку зрения из-за боязни сделать ошибку;

- Ненавязчивый контроль приводил к тому, что студенты переходили на русский язык или обсуждение ситуаций, не связанной с темой занятия;
- Организация и проведение дискуссий занимает много учебного времени;
- Трудности с налаживанием дисциплины во время организации дискуссий.

Для устранения трудностей нами были предприняты следующие шаги:

1. Установление чёткого временного регламента;
2. Постепенное обучение студентов парным и групповым работам, от самых простых до самых сложных в плане организации;
3. Гибкая система формирования пар и групп с учётом личных взаимоотношений учащихся;
4. Предоставление студентам возможности не отвечать на личные вопросы или самим обозначать вопросы, на которые они не против ответить (self-directed interviews);
5. Снятие у студентов страха сделать ошибку путём создания в классе дружелюбной атмосферы и организации таких форм работы, которые дают студентам возможность интенсивной тренировки.

Особенно хотелось бы обратить внимание на последний пункт. Ведь часто студенты с неохотой говорят из-за страха совершить ошибку. В решении этой проблемы нам помогли такие техники как “pyramid discussion”, “onion discussion”, различные “mingle activities”. Плюсом данных форм организации является то, что студенты несколько раз проговаривают один и тот же материал, что даёт преподавателю возможность перед каждым диалогом ставить новые задачи для студентов, повышая тем самым качество высказывания.

К примеру, студентам нужно ответить на вопрос “What is the most effective way of protecting animals?” Студенты формируют своё мнение на основе тех вариантов, которые им предложены, и вступает в диалог. Высока

вероятность, что высказывание будет скучным на клишированные выражения, лексику и грамматическую структура, а реакция на слова партнёра будет либо отсутствовать, либо будет нелогичной. Такие проблемы будут возникать по причине того, что ученикам трудно учитывать все факторы сразу. Скорее всего, пока отвечает их партнёр, они будут не слушать, а продумывать свой ответ, что совершенно объяснимо.

Проведя первый диалог, у учеников уже структурировались мысли, они уже выразили свою точку зрения и теперь точно знают, что хотят сказать, значит можно ставить перед ними новую задачу – заменить выражение I think, так часто встречающееся в речи другими синонимичными высказываниями. Следующие задача могут быть: использование больше новых слов, недавно пройденных по этой теме, использование хотя бы одного условного предложения, структур которого студенты недавно изучили, и наконец – реакция на слова партнёра.

Данная техника неоднократно доказала свою эффективность. Проводя последние диалоги, студенты чувствуют себя намного увереннее, так как они уже знают, что и как они хотят сказать, и теперь, действительно, могут слушать собеседника и реагировать на его аргументы. Также в конце можно попросить нескольких студентов, которые обычно стесняются выступить, разыграть тот же диалог перед классом. Так как это будет служить для них положительным эмоциональным закреплением и будет способствовать снятию языкового барьера.

Контрольный этап

Цель – проверить эффективность организационно-методической работы учителя по развитию навыков диалогической речи.

Задачи:

- Провести диагностику уровня сформированности навыков диалогической речи у студентов;
- Проанализировать полученные результаты;

- Соотнести и сравнить результаты констатирующего и контрольного этапов.

В качестве диагностического материала студенты выполняли задание, аналогичное тому, которое они выполняли во время констатирующего этапа педагогического эксперимента. Студентам необходимо было в парах ответить на вопрос: What changes might robots make in these places? In which place would robots help us the most? И были предложены следующие места:

- In our homes;
- At school;
- At work;
- In hospitals;
- In shops (см. Приложение №7)

Результат контрольной диагностики представлен в таблицах.

Результаты экспериментальной группы.

	<i>Task achievement</i>	<i>Communicative interaction</i>	<i>Grammar & Vocabulary</i>	<i>Fluency</i>	<i>Total</i>
Student 1	6	6	6	6	24
Student 2	4	4	3	4	15
Student 3	6	5	4	6	21
Student 4	3	4	4	4	15
Student 5	5	5	5	5	20
Student 6	4	4	3	3	14
Student 7	6	5	6	6	23
Student 8	2	3	3	4	12

Результаты контрольной группы

	<i>Task achievement</i>	<i>Communicative interaction</i>	<i>Grammar & Vocabulary</i>	<i>Fluency</i>	<i>Total</i>
Student 1	4	4	4	4	16
Student 2	3	3	4	4	14
Student 3	4	4	5	4	17
Student 4	6	5	6	6	23
Student 5	3	2	3	2	10
Student 6	6	4	5	4	19
Student 7	6	5	5	5	21
Student 8	5	5	6	6	22
Student 9	3	3	3	3	12

В вышеприведённых таблицах показаны результаты контрольной диагностики сформированности навыков диалогической речи у студентов экспериментальной и контрольной группы. Средний балл студентов экспериментальной группы составил – 18, средний балл студентов контрольной группы составил – 17,1, что на 0,9 балла ниже результата студентов экспериментальной группы.

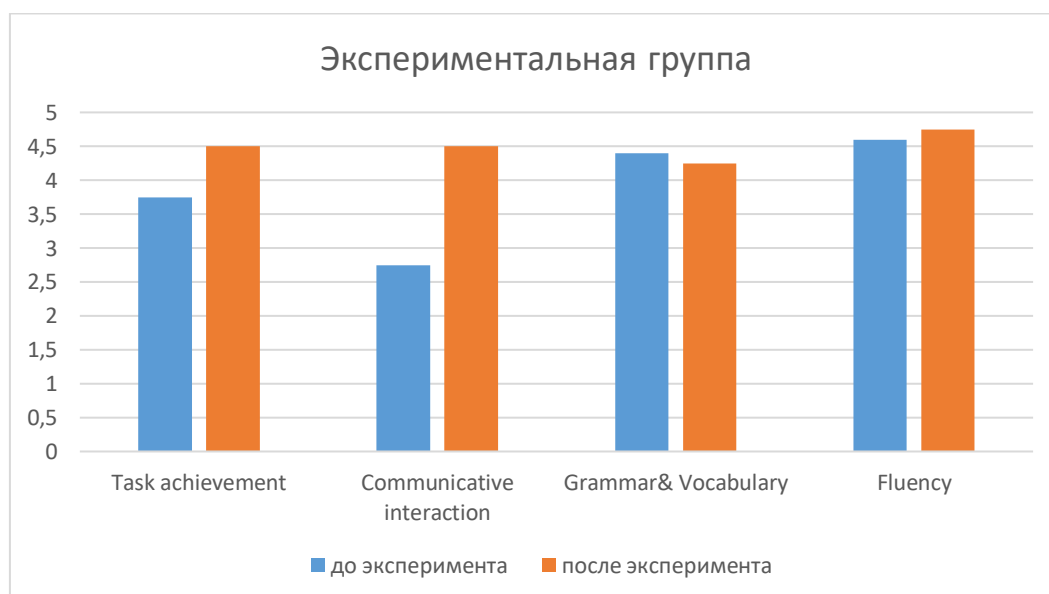


Рисунок 5

Результаты экспериментальной группы до и после эксперимента.

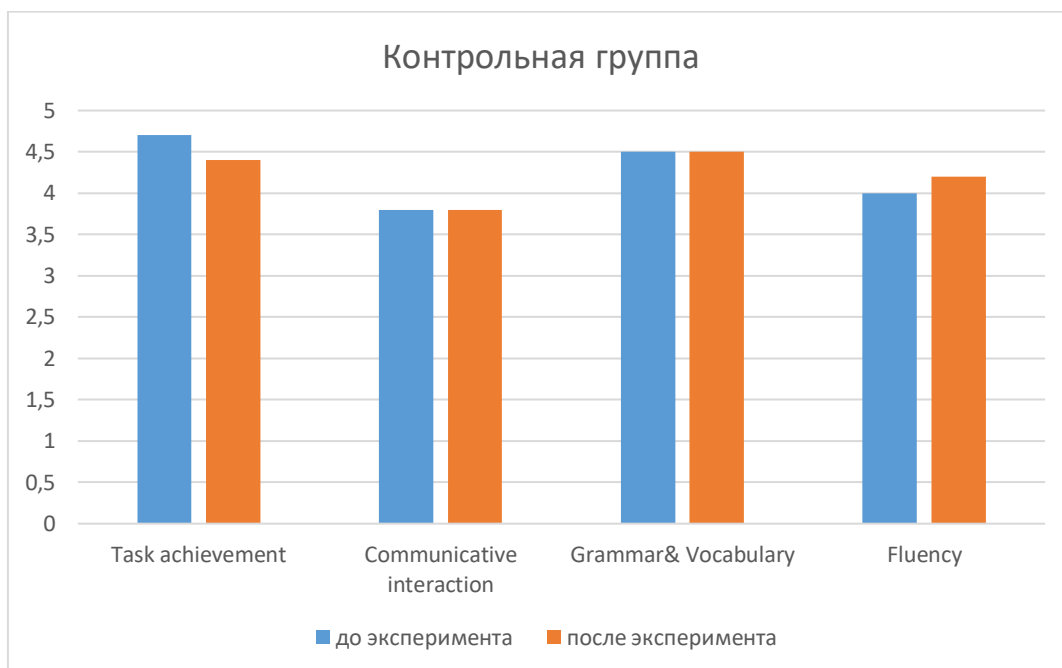


Рисунок 6

Результаты контрольной группы до и после эксперимента.

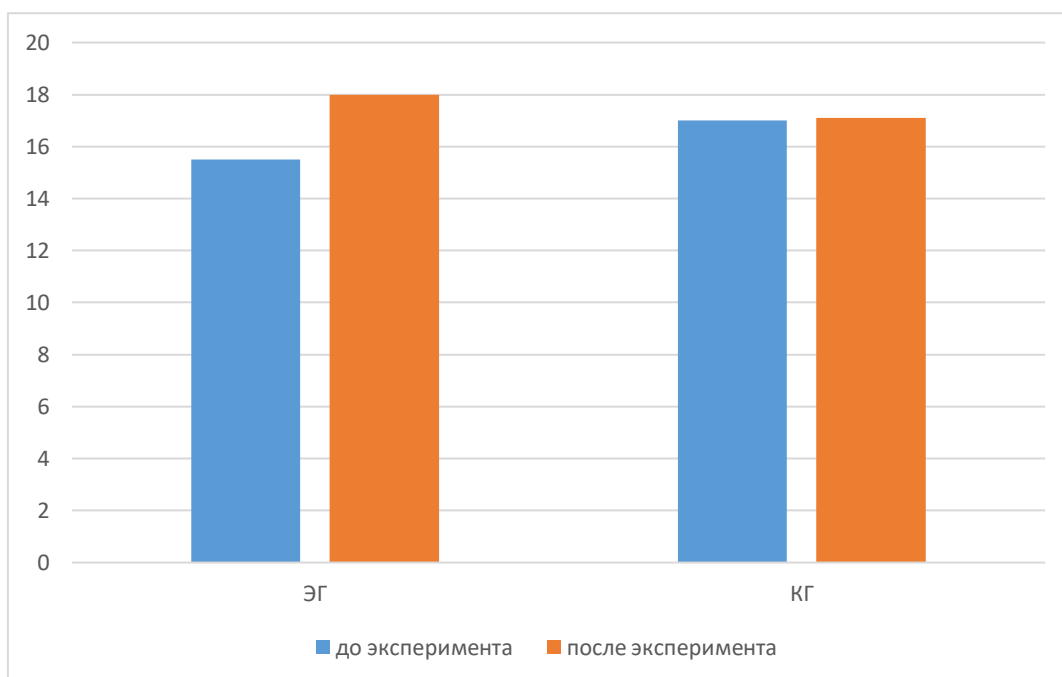


Рисунок 7

По данным гистограмм мы видим, что положительная динамика присутствует в обеих группах, но в контрольной группе она незначительная, средний балл вырос всего на 0,1 балла, в то время как средний балл студентов экспериментальной группы вырос на 2,5 балла, что

свидетельствует об эффективности приёмов и методов, использованных в процессе обучения экспериментальной группы.

Если сравнить показатели отдельных критериев, то можно увидеть, чтобы особенно у студентов экспериментальной группы улучшилось речевое взаимодействие друг с другом. То есть, в конце эксперимента у студентов не возникало проблем с реагированием на высказывания собеседника, их реплики стали более развёрнутые, они перестали быть пассивными наблюдателями, а стали активными участниками диалога, умеющими вступить и завершить диалог, стимулировать партнёра на высказывание и некатегорично высказывать свою точку зрения, они стали широко использовать различные клишированные выражения, не ограничиваясь несколькими, и стали увереннее себя чувствовать в спонтанной беседе.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что организационно-методическая работа учителя, направленная на создание условий для активного диалогического взаимодействия студентов, способствует развитию навыков диалогической речи.

Выводы по 2 главе.

Во второй главе нами был проведён педагогический эксперимент, в ходе которого мы решили следующие задачи:

1. На подготовительном этапе эксперимента на основе методической литературы отечественных и зарубежных авторов мы выявили составляющие организационно-методической работы учителя по развитию навыков диалогической речи, также отобрали коммуникативные упражнения, направленные на развитие частных навыков диалогической речи, таких как реагирование на высказывание собеседника.
2. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента мы провели диагностику сформированности навыков диалогической речи в контрольной и экспериментальной группах, используя разработанные

нами задания на основе устной части Кембриджских экзаменов и опираясь на определённые нами критерии.

3. На формирующем этапе эксперимента мы апробировали выявленные приёмы и методы и доказали их эффективность.
4. Формирующий этап эксперимента содержит описание трудностей, с которыми мы столкнулись в процессе реализации коммуникативных упражнений и шаги, которые мы предприняли по их устранению.

Заключение

Нет сомнений в том, что диалог – это самая естественная форма общения. Насколько это естественно для носителей языка, настолько это трудно освоить студентам, изучающий иностранный язык. Обладая большим словарным запасом и знанием продвинутых грамматических структур, человек по-прежнему может не уметь естественно реагировать на фразы, обращённые к нему, и ему будет легче даваться монологическое высказывание нежели небольшой диалог. Но язык не может состоять лишь из монологических высказываний. Любой монолог требует реакции. Также язык не может существовать вне контекста, именно это и определяет одну из особенностей диалога – ситуативность. Обучение такому сложному и вместе с тем необходимому навыку требует подбора специальных приёмов и методов обучения, а также организации учебного процесса определённым образом.

К сожалению, методическое сопровождение учебников, рекомендуемых к использованию на уроках английского языка, не предоставляет учителям необходимых инструментов для создания условий, способствующих развитию навыков диалогической речи у школьников, что и определило актуальность нашей работы.

Мы считаем, что развить навыки диалогической речи можно только через диалог, то есть через создание условий для активного диалогического взаимодействия школьников во время всего процесса обучения.

В рамках работы над данным исследованием мы рассмотрели содержание понятия диалога и проанализировали особенности диалогической речи, нами были изучены работы отечественных и зарубежных методистов, в которых поднимался вопрос развития навыков диалогической речи.

Мы уточнили навыки, необходимые студентам для вступления в диалог, и критерии их оценивания. Нами были разработаны задания, направленные на диагностику сформированности навыков диалогической речи, соответствующие формату устной части Кембриджских экзаменов. Проблемы, которые возникали у большинства студентов во время беседы определили потребность в пересмотре организации учебного процесса.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента студенты показали слабый уровень развития диалогической речи, труднее всего им давалась реакция на высказывания собеседника, выстраивание своей реплики таким образом, чтобы продолжить разговор, стимулирование другого человека на высказывание.

Учитывая, что как раз эти навыки являются базовыми в отношении диалогической речи, план занятий разрабатывался с целью тренировки данных навыков и доведения их до автоматизма.

Помимо этого, нами были выявлены приёмы и методы, способствующие созданию условий для активного диалогического взаимодействия студентов на протяжении всего процесса обучения, такие как снижение времени говорения учителя и увеличение времени говорения студентов за счёт активного использования парных и групповых форм работы, использование форм работы, предполагающих неоднократное воспроизведение речевого высказывания, создание благоприятной атмосферы в классе для снижения уровня тревоги студентов, использование чётких инструкций во время выполнения коммуникативных заданий и проведение своевременной рефлексии.

Результаты контрольного диагностирования показали положительную динамику в экспериментальной группе, тем самым доказывая достоверность выдвинутой гипотезы.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. Энциклопедия, 1966. - 608 с.
2. Ахтямов, Р.К., Безуглова О.А. Развитие навыков диалогической речи на основе ролевых игр на уроке английского языка // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русских языков. – 2017. – С.12-22.
3. Бармина, Н.В. Социокультурный аспект в обучении диалогической речи на уроках английского языка // Наука и образование: Новое время. -2015. -№5. – С.531-537
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. – 17 с.
5. Борзова, Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английскому языку в 5-6 классах // Иностранные языки в школе. - 1985. -№ 2. - С. 34-39.
6. Бим, И.Л. Книга для учителя к учебнику нем. яз. для 7 кл. / И. Л. Бим, Л.В. Садомова, Н. А. Артемова - М., 2002. - С. 3-6.
7. Вольфсон, М.Е. Обучение диалогической речи с использованием жанра научной дискуссии // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – С.47-50.
8. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 203-207.
9. Гурвич, П. Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе // Иностранные языки в школе. – 1973. - № 5. – С.36-39.

10. Елухина, Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации. // Иностранные языки в школе. – 1995. - №4. - С. 3-6.
11. Жук, Н. В., Тузова, М. К., Ермакова, Л. В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной научной конференции (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). - Уфа: Лето, 2013. - С. 187-191.
12. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М, РАО/МПСИ. - 2001. - С. 396.
13. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
14. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А Зимняя. - М.; 1991.- 305 с.
15. Зиновьева, Т.И., Богданова, А.В. Обучение школьников интонационной выразительности диалогической речи: пути решения проблемы // Вестник университета (государственный университет управления). – 2012. -№ 13-1. – С.253-258.
16. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов - не филологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом - 1990.- №4. С. 54-60.
17. Ильин, Е.П. Психология: учебник для средних уч. Заведений / Е. П. Ильин- М., 2004.- С.278-290.
18. Казакова, Р.Х. Диалог как форма интенсивного изучения английского языка // Вестник Тисби. – 2013. – С.49-55
19. Капустина, О.Н. Проблемная ситуация как коммуникативная и дидактическая единица обучения профессиональному речевому общению иностранных студентов // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. - № 150. –С. 196-200.

20. Кисиль, Л.Н. Ситуативность как важный компонент в обучении профессионально ориентированной диалогической речи // Актуальные направления научных исследований 21 века: Теория и практика. – 2013. – С.291-297
21. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: уч. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Г.М. Еналиева- М., 2000. – С.181.
22. Коньшева, А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку: материалы для специалиста образовательного учреждения / Коньшева А.В. - С.-П. - С. 109-114.
23. Кузьмина, С.В., Григорьева, Е.Н. Диагностика уровня сформированности навыков диалогической речи на английском языке у учащихся средней образовательной школы // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – С.275-280
24. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. М., Знание, 2001. – С. 19
25. Митрофаненко, Л.М., Павлюковец М.А., Цыганская О.Г. Специфика употребления временных глагольных форм в английском языке при обучении устной диалогической речи // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – С.42-50
26. Молдакапасова, О.Н. Интонационные средства выражения «нового» и «известного» в диалогической речи на английском языке // Современные научные исследования и инновации. – 2015. - № 12 (56). – С. 963-966.
27. Нефедова, Т.А., Ананьина М.А. Коммуникативные игры как средство совершенствования диалогической речи при обучении иностранному языку // Молодой учёный. – 2014. – С.26-27
28. Николаева, С. Ю. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: учебник, издание 2е, исправленное и

- переработанное / С. Ю. Николаева, О. Б. Бигич, Н. О. Бражник. – К.: Ленвит, 2002. – С. 39-41, 142-158.
29. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, 2е издание / Е. И, Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – с. 6-32, 142-199.
30. Пассов, Е.И., Стояновский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория. // Иностранные языки.- 1989, №2.- С. 18-22
31. Петухов, И.А. Развитие навыков диалогической речи с применением интерактивных технологий при обучении английскому языку // Современные вопросы обучения иностранным языкам в школе и вузе. – 2014. – С.121-124
32. Полубоярцева, М.А. Обучение диалогической речи на уроках английского языка // Наука и образование: Проблемы и перспективы. – 2015.
33. Пономарева, А.Е. Диалогическое взаимодействие как условие эффективной педагогической деятельности / А.Е. Пономарева // Научные исследования и разработки студентов: материалы Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (Чебоксары, сент. 2016 г.). - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - С. 40-42.
34. Пронина, Н.С., Огнева, Н.Е. Особенности обучения диалогической речи на занятиях по английскому языку в средней школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №60-1. – С.315-319.
35. Пряхина, Н.А. Развитие умений диалогической речи посредством речевых ситуаций на старшем этапе обучения // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации. -2016. –С. 27-31.
36. Редкозубова, Т.М. Диалогическая теория М.М. Бахтина и ее методологическая действенность для современных методов обучения / Т.М. Редкозубова, И.А. Кудряшов // Язык и право: актуальные

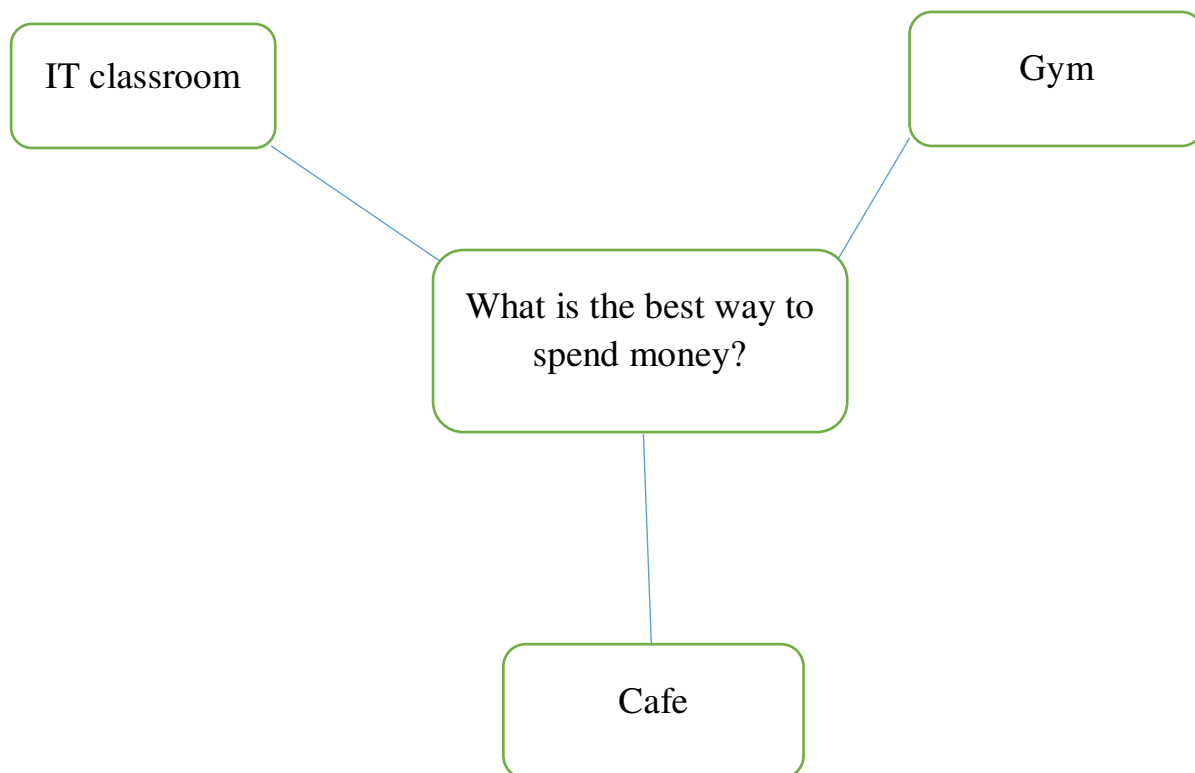
- проблемы взаимодействия: материалы IV Всеросс. науч.- практ. конф. (Ростов-на-Дону, ноябрь 2014). - Вып. 4. - Ростов н/Д: Дониздат, 2014. - С. 256-266.
- 37.Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 130.
- 38.Сальникова, С.А. Коммуникативный подход к обучению диалогической форме общения на уроках английского языка // Векторы развития современной науки. – 2016. – С.45-50
- 39.Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – К.: радянська школа, 1989. – С.6-70.
- 40.Скалкин, В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке.- М.: Просвещение, 1983. С. 39-51.
- 41.Соболева, А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению // Молодой ученый. — 2009. — №11. — С. 320-323.
- 42.Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова - М., 2002. - С.187-240.
- 43.Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка // М.Ф. Странен – М.: Просвещение. - 1984. – С. 231.
- 44.Тюрикова, С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности // Интернет-журнал «Науковедение». -2014. - № 3. - С. 159
- 45.Чистякова, С.Л. Теоретические основы развития диалогической речи в процессе обучения иностранному языку // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе. – 2015. – С.167-175

46. Яноушек, Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности // Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981, С. 168-177.
47. Christoph J., Nystrand M. Taking risks, negotiating relationships: one teacher's transition towards a dialogic classroom, 2001, National Research Center on English Learning and Achievement, p. 54-57.
48. Gregory M. A framework for facilitating classroom dialogue. Teaching Philosophy, 2007, 30 (1), p. 1-11.
49. Harmer, J. How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. – Malaysia: Pearson Education Limited, 2001. – 198 p.
50. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. – 156 p.
51. Klippel F. Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching. – Cambridge university press. – 1984. – 202 p.
52. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Second edition. – New York: Oxford University Press, 2003. – 190 p
53. Molinari L., Mameli C. Classroom dialogic discourse: an observational study. Elsevier - Procedia Social and Behavioral Sciences, 2010, p. 25-28.
54. Nystrand M., Wu L., Gamoran A., Zeiser S., Long D. Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse, CELA Research Report, 14005 Publ., 2007.
55. Scarcella R.C., Oxford R.L. The tapestry of language learning in the individual in the communicative classroom.- Boston Heinle & Heinle Publishers, 1992, p.26-59.
56. Scrivener, J. Learning Teaching. – Third edition. – UK: Macmillan Education, 2005. – 432 p.

Приложение

Приложение 1.

Your school has received a donation of \$5000. There are three possible ways your school of spending money:



In pairs, follow the instructions and present your choice to the class:

- Choose the option which is in your opinion the best for the school;
- Support your choice with some reasons;
- Explain why you have rejected the other options.

Приложение 2

Shopping

In pairs, follow these instructions:

- Student A: You're going to stay with an English teenage girl for the summer holidays. You want to buy a present for the girl, but you don't know what to buy.
- Student B: Give student A some advice. Use the ideas below and useful phrases to help you.

**Useful phrases to ask for advice:**

- What do you think I should do?
- Do you have any tips on what to ...?
- Do you have any ideas for what to ...?

Useful phrases to give advice:

- You should...

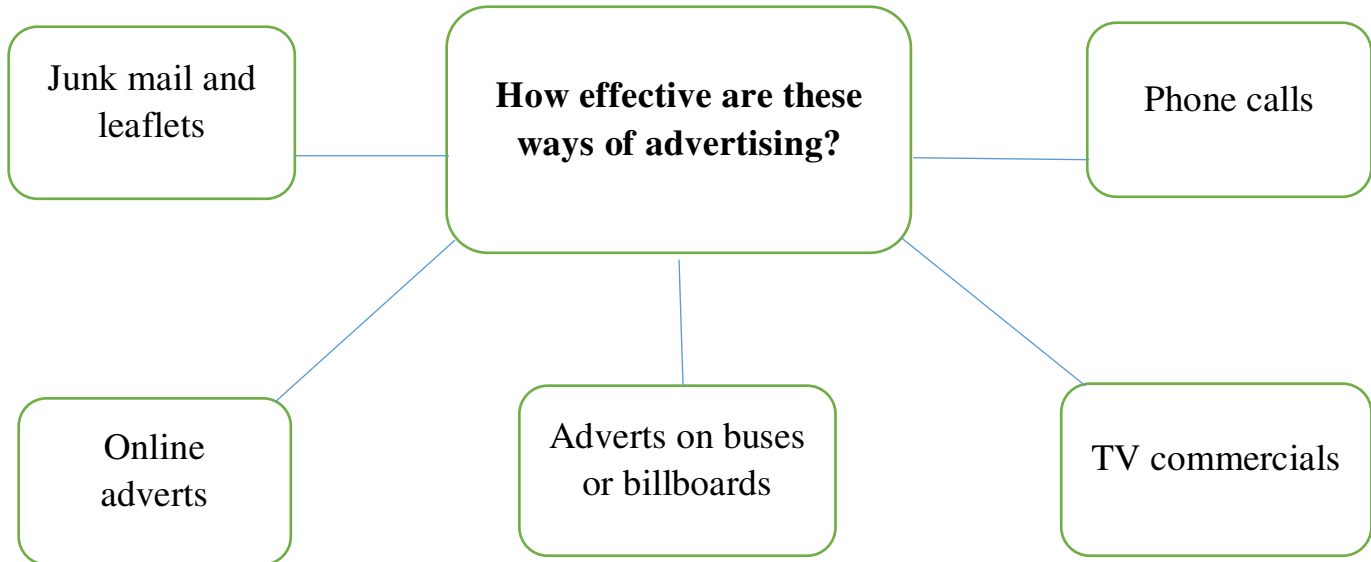
- I think you should ...
- I don't think you should ...
- Why don't you ...?
- My best advice would be to ...
- It's a good idea to ...
- If I were you, I'd ...

Useful phrases to accept advice:

- Thanks, that's really helpful.
- That's great advice. Thanks!

Приложение 3

Here are different ways in which companies advertise their products or services. Talk to each other about how effective these forms of advertising are.



Which form of advertising do you think irritates people the most?

In pairs, discuss these questions:

- Do you often buy things because of adverts? Why?/Why not?
- Do you think a personal organization is better than an advert?

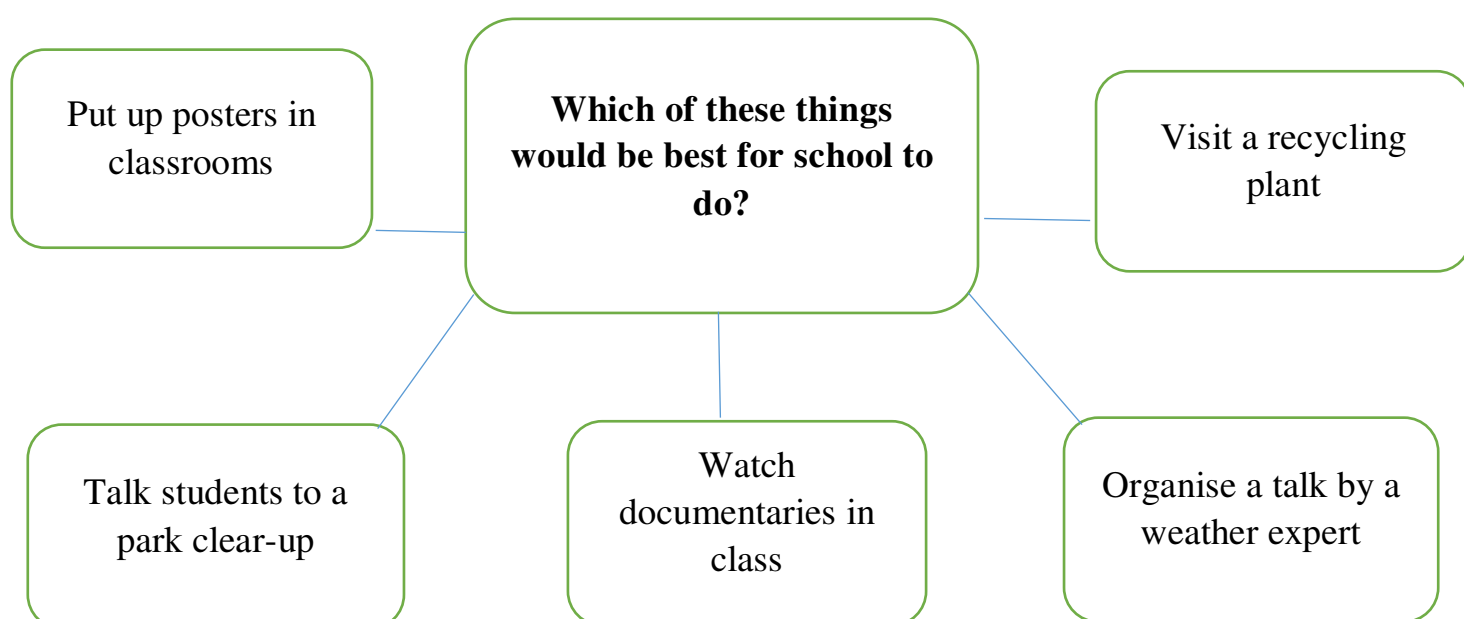
Why?/Why not?

Приложение 4

Environment

Imagine that a school wants its students to understand more about environmental problems. Look at the diagram. It shows some things the teachers are thinking about doing. In pairs, follow these steps:

- Talk to each other about whether you think these are good ways to help students understand environmental problems.
- Decide which of these things it would be best for the school to do.

**Useful phrases to discuss different options:**

- Let's start with these one.
- What's about this idea?
- What do you think?
- I think it's a great idea.
- I'm not so sure
- You're right.
- I completely agree with you.
- The problem with that is ...

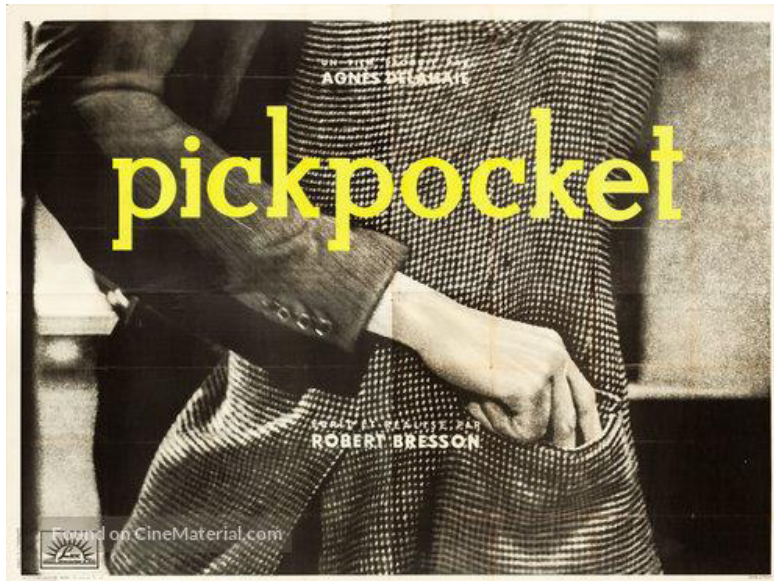
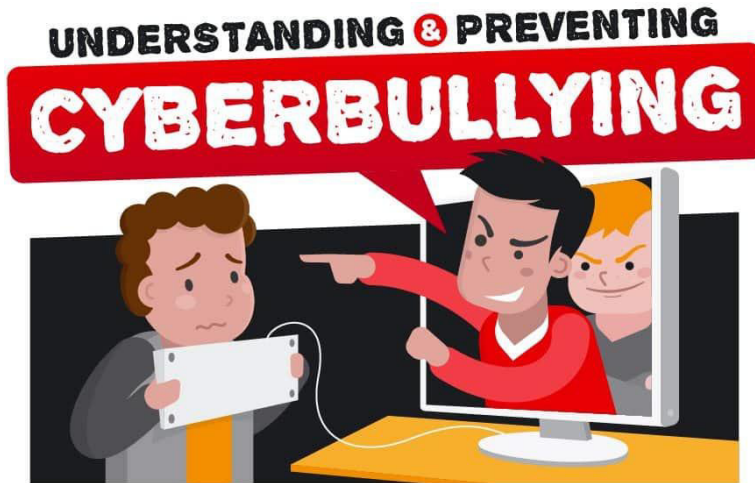
Useful phrases to choose an option and justify your choice:

- I think the best idea would be ... because ...
- I prefer/ I'd go/ I'd definitely choose this one because ...
- I think those are good ideas, but for me ...
- Out of these ideas, I'd go for ...

Приложение 5

Crimes

1. In pairs discuss and choose the best poster for a campaign against crimes on teenagers.



2. What can you do to prevent being a victim of a crime? Name as many ways as you can. What is the most effective way?

Приложение 6

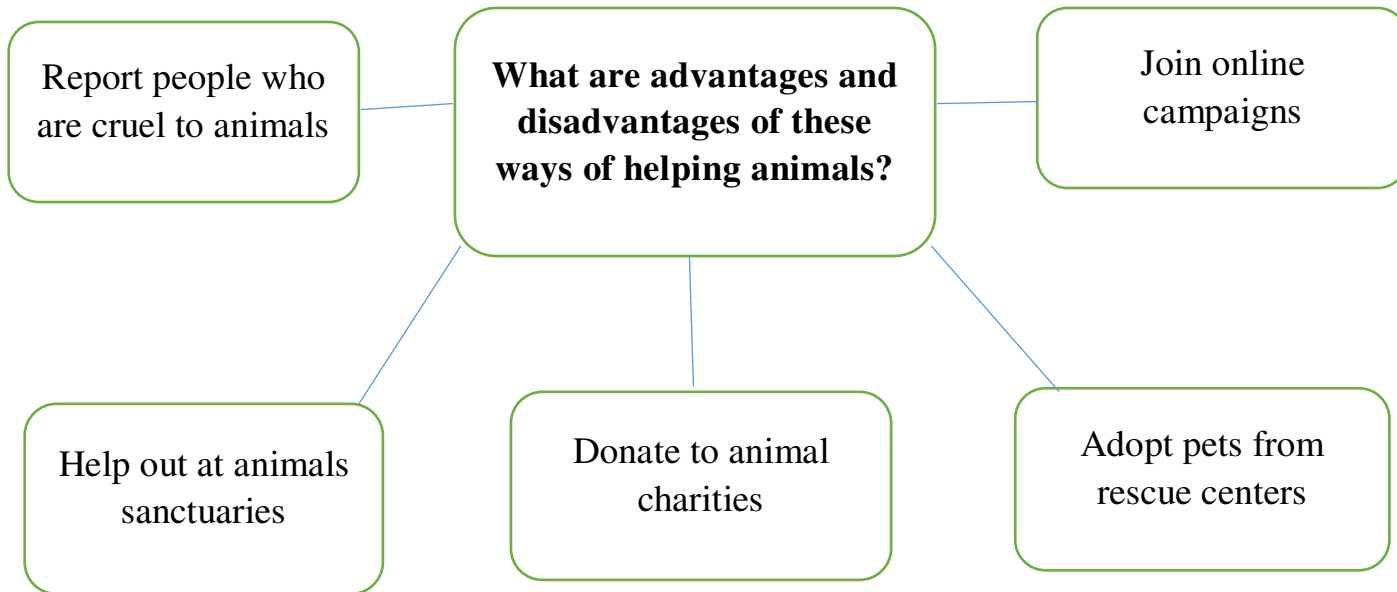
Protection animals

Exercise 1. Look at the posters below. In pairs, describe them.



Exercise 2. Look at the diagram. It shows different ways to help animals. In pairs, follow these steps:

- Talk to each about the advantages and disadvantages of these ways of helping animals
- Decide which is the best way to help animals



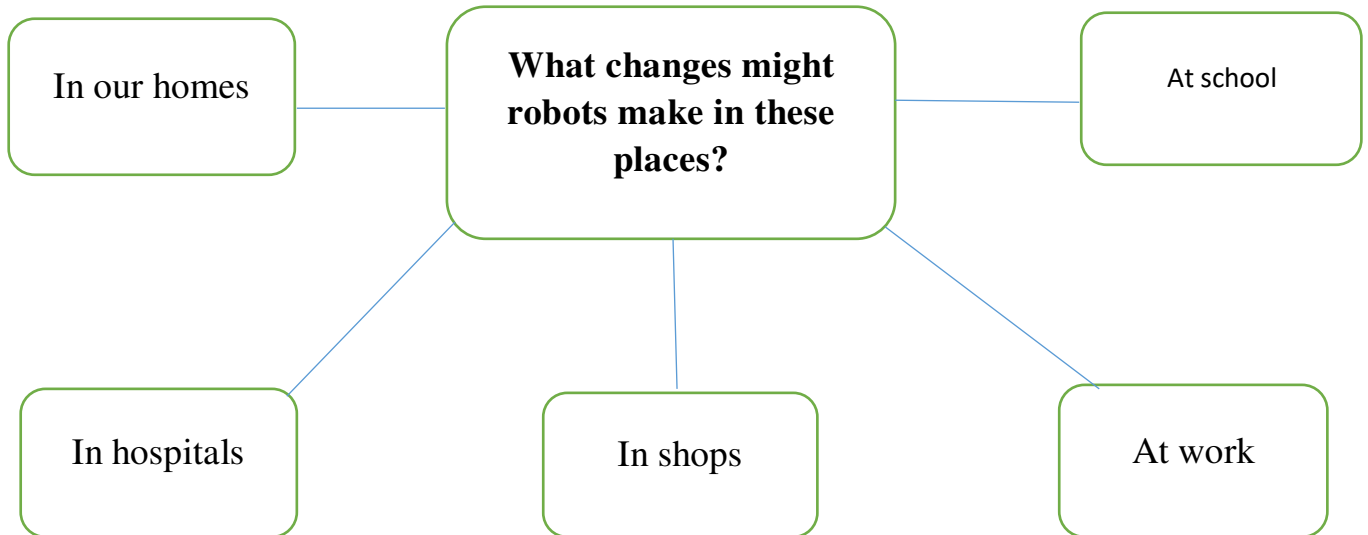
Exercise 3. In pairs, discuss the following questions:

1. What can people do to better protect animals' rights in your country?
2. Some people say that animals should have the same rights as humans because they have emotions. Do you agree? Why?/Why not?

Приложение 7

Technology

Here are some places where robots might make changes to our lives in the future. Talk to each other about the changes robots might make in these places.



In which place would robots help us the most?

In pairs, discuss the following questions:

- Do you think robots will ever be able to think like human beings?
- Do you think we rely on computers too much? Why?/Why not?